

Acompañamiento de los estudiantes de Practicum mediante un E-portfolio y la herramienta de comentarios: estudio de caso

Debora Carrasquer

Tutor: Jordi Coiduras

Sumario

1. RESUMEN.....	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 E-PORTFOLIO	6
2.1.1 Orígenes, desarrollo y actualidad	6
2.1.2 Tipología y fases	8
2.1.3 El EEES, constructivismo y E-portfolio.....	10
2.1.4 La evaluación	13
2.1.4.1 Historia	13
2.1.4.2 Actualidad.....	16
2.1.4.3 Tipología.....	19
2.2 PRACTICUM Y ACOMPAÑAMIENTO	20
2.2.1 Contextualización de los términos	20
2.2.2 Competencias.....	22
2.2.3 Principales problemas y actuaciones.....	24
2.2.4 Tutoría y acompañamiento	28
3. MARCO PRÁCTICO	34
3.1 PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN.....	35
3.1.1 Metodología de la investigación.....	35
3.1.2 Perfil del tutor que realiza el acompañamiento	40
3.1.3 Presentación del estudio de caso	40
3.2 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	42
3.2.1 Introducción.....	42
3.2.2 Estudio y categorización de las categorías – comentarios del tutor	43
3.2.2.1 Tipología de comentarios	43
3.2.2.2 Antecedentes de las categorías.....	45
3.2.2.3 Presentación de las categorías.....	47

3.2.2.4	Justificación del cambio de categorías	49
3.2.2.5	Exposición de las categorías	50
3.2.2.6	Análisis de los resultados y discusión	55
3.2.3	Intervención sobre las estudiantes.....	62
3.2.3.1	Presentación	62
3.2.3.2	Análisis de los resultados	64
3.2.4	Cuestionarios sobre las competencias.....	71
3.2.4.1	Presentación de los cuestionarios	71
3.2.4.2	Validación de los cuestionarios.....	72
3.2.4.3	Presentación de los cuestionarios	73
3.2.4.4	Análisis del resultado de los cuestionarios.....	79
4.	CONCLUSIONES	95
5.	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	104
6.	ANEXO.....	114
6.1	ANEXO 1: Compromiso de buen uso del contenido.....	115

1.RESUMEN

El portfolio educativo ha servido durante los últimos cuarenta años tanto como recurso para alumnos como para docentes con el fin de recopilar y presentar evidencias del propio trabajo y progreso hasta convertirse incluso en una herramienta para la evaluación. Por otra parte, el incremento de estudios sobre el portafolio, la incorporación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el avance tecnológico han permitido mantener su popularidad e incluso hacerlo evolucionar hasta lo que hoy conocemos como portafolio electrónico o E-portfolio.

En el presente estudio de caso, por una parte, se hace un recorrido por las principales investigaciones e influencias acerca de ideas tan esenciales como el E-portfolio, el Practicum y la tutoría y acompañamiento. Y, de un modo más práctico, se centra en el papel del tutor dentro del seguimiento de sus estudiantes mediante la herramienta de comentarios que incorpora el E-portfolio. El principal objetivo de este estudio consiste pues, en analizar el seguimiento de las estudiantes para así proporcionar e intervenir mediante propuestas de mejora. Del mismo modo, se contrastan también las diferentes opiniones entre tutores y estudiantes acerca del E-portfolio y el desarrollo de las competencias profesionales. Este estudio dispone de una muestra de 11 estudiantes de 2º curso de Practicum dentro del grado de Magisterio Infantil en la Universidad de Lleida, su tutor, y otros 3 tutores de la misma Facultad y transcurre durante el curso 2011-2012.

Palabras clave: *E-portfolio, comentarios, tutor, estudiante, acompañamiento, reflexión*

Abstract

The education portfolio has been, for the last forty years, both as a resource for students and for teachers in collecting and presenting evidence of work and progress, thus becoming a tool for evaluation. The increase in studies on the portfolio and technological progress has helped maintain his popularity and even make it evolve into what we know today as e-portfolio.

In this case study, on the one hand, it is a tour of the main research about ideas and influences as essential as the E-portfolio, the Practicum and mentoring and coaching. And, more practically, it focuses on the role of tutor in the monitoring of their students by commenting tool that incorporates the E-portfolio. The main objective of this study was therefore to analyze the track so as to provide students and intervene with proposals for improvement. Similarly, it is also contrasted the different views between tutors and students about the E-portfolio and the development of professional skills. This study has a sample of 11 students of 2nd Practicum course within the degree of Teaching Children at the University of Lleida, his tutor, and another 3 tutors at the same university and takes place during the 2011-2012 academic course.

Keywords: *E-portfolio, comments, tutor, student, coaching, reflection*

2.MARCO TEÓRICO

2.1 E-PORTFOLIO

2.1.1 Orígenes, desarrollo y actualidad

Des de tiempos remotos los portafolios eran empleados para coleccionar e ilustrar el trabajo de artistas, fotógrafos, arquitectos, diseñadores, etc. Pero no fue hasta los años 80 y 90 del siglo pasado cuando tuvieron un fuerte impacto en el ámbito pedagógico. Para ese entonces, se afirmó que el portfolio era una colección que debía incluir la participación del estudiante en la selección del contenido, los criterios de selección, el criterio para evaluar los méritos y evidencia de auto-reflexión (**Paulson, Paulson and Meyer**, 1991). Por tanto, a la hora de crear un portafolio, se realzan pautas tan importantes como el papel activo del alumno en la valoración y elección razonable de sus evidencias, que tiene como consecuencia un aprendizaje en primera persona y con un carácter más significativo y reflexivo. No obstante, con la llegada de las nuevas tecnologías, este concepto fue evolucionando hasta lo que hoy efectivamente conocemos como *e-portafolio*. A pesar de que el concepto es diferente la idea prevalece, así lo aclara **Prendes** (2007 citado en **Prendes y Sánchez**, 2008) manifestando que esta nueva versión mantiene las características del portafolio tradicional y de forma añadida todas las posibilidades de un documento flexible y susceptible de continuos cambios como el hecho de estar almacenado en un soporte físico (CD, DVD...) o bien ser desarrollado en red.

Retomando la idea de reflexión cabe destacar su esencial importancia como eje del aprendizaje. Autores como **Jafari y Kaufman** (2006:91 citado en **Gallego et al.**, 2009) coinciden en que la reflexión es un componente para que el E-portfolio resulte exitoso ya que, si se prescinde de la reflexión, éste se convierte en una mera carpeta o almacén de trabajos. Con la reflexión, se brinda la posibilidad de que el E-portfolio sea una narración explicativa de los aprendizajes que ha ido incorporando el estudiante; se percibe su esfuerzo y evolución. Y, por otro lado, se entiende que no basta con una elección azarosa de trabajos sino que ésta debe estar relacionada con unos criterios o ideas previas de selección y evaluación.

La idea de portfolio fue realmente ampliada, contrastada y evolucionada con el pasar de los años. Muestra de ello son sus múltiples definiciones y especificaciones como la que se refiere al tipo recopilación que puede incluir un portafolio. **Despresbiteris** (2000 citado en **Prendes y Sánchez**, 2008), por ejemplo:

“[...] una compilación que incluye todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso donde pueden agruparse

por datos de visitas técnicas, resúmenes, proyectos y anotaciones diversas. Destaca también la inclusión de pruebas y las autoevaluaciones de los alumnos”.

De forma más detallada, **Prendes** (2007 citado en **Prendes y Sánchez**, 2008) distingue dos denominaciones del portafolio en referencia a su contenido. Por una parte, define como *perspectiva general* al portafolio cuando es entendido como un registro de trabajos y/o una colección de materiales y trabajos. Y, como una *perspectiva educativa* cuando es entendido como una colección de evidencias del aprendizaje.

Y ahora es momento de hacer hincapié en la diferencia entre portfolio y e-portfolio, puesto que en esta contextualización teórica van a usarse de forma bastante similar, de forma que la principal diferencia radica en el tipo de formatos en que éstos son presentados: por una parte, el portfolio (en formato papel, documento) y, por otra, el e-portfolio (en formato digital). Como corroboración de estas afirmaciones **Barberá y cols.** (2001 citado en **Barberá y Martín**, 2009) manifiestan que no se aprecia un cambio real en el paradigma educativo que sustenta los procesos de enseñanza y de aprendizaje con soporte tecnológico. Por tanto, el valor educativo que se persigue no tiene porque verse modificado por el tipo de medio en que sea presentado. Igual opina **Salinas** (1999 citado en **Tello**, 2009) quién indica que los resultados académicos son parecidos entre la comunicación mediada y la no mediada por ordenador, es más, afirma que el verdadero potencial para desarrollar el aprendizaje autodirigido reside fuera de la tecnología. Por tanto, el foco educativo debe ir más dirigido hacia el diseño didáctico del curso y no tanto hacia la tecnología, cuyo aspecto y modalidad es totalmente cambiante. Una definición que engloba muy bien las especificaciones anteriormente expuestas es la que define al E-portfolio como:

“[...] una agregación intencionada de ítems digitales (ideas, evidencias, reflexiones, etc.) que se presenta a una audiencia seleccionada con evidencia de aprendizaje y/o habilidad de una persona.” (**Sutherland y Powell**, 2007 citado en **Van Konsky and Oliver**, 2012).

Intencionada porque es el propio alumno quien selecciona sus trabajos; digital por el cambio que ya hemos mencionado de portafolio a portafolio electrónico con el avance tecnológico; como audiencia seleccionada en nuestro caso serían los propios maestros en el campo educativo quienes tomarían las evidencias en cuenta para realizar una evaluación o valoración del trabajo del alumno.

En la actualidad, se han realizado diversos estudios alrededor del término e-portfolio de las que cabe destacar las de **Abrami y Barret**, 2005; **JSC. Info-Net**, 2008; **Peacock, Gordon, Murray, Morss y Dunlop**, 2010; **Wall, Higgins, Miller y Packard** 2006; **Hartman y Calandra**, 2007; **Chang**, 2005; **Ring y Foti**, 2006; **Mcnair y Marshall**, 2006; **Ledoux y McHenry**, 2006; **Agra, Gewerc y Montero**, 2003 (Citado en **Cebrián**, 2010). Y, a partir de todos ellos, **Cebrián** (2010) reúne una serie de afirmaciones de los diversos autores acerca del impacto de los E-portfolios en los aprendizajes, que resumiríamos en:

- Eficacia para la reflexión, posibilidad de intercambio entre compañeros y con el supervisor y facilidad para extenderse a un aprendizaje para toda la vida.
- Personalización de la enseñanza mediante evidencias en diferentes soportes abiertos al diálogo.
- Conjugación de un aprendizaje individual y colectivo, esencial para el ejercicio profesional.
- Posibilidad de evaluación y autoevaluación por competencias.

Con lo que se argumenta la importancia de los E-portfolios des de diferentes frentes y atendiendo a diferentes demandas. Y según **Cebrián** (2010) para:

“[...] ofrecer un soporte en la evaluación formativa y en los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje”.

2.1.2 Tipología y fases

Existen varias clasificaciones a la hora de hablar de E-portafolios. Para este estudio de caso, primeramente, es necesario hacer una diferenciación general entre el ámbito *académico* y el ámbito *profesional*, tal y como propone **Barberà** (2008). Dado que este estudio concierne al ámbito educativo se exponen, a continuación, algunas de las características esenciales del escenario académico.

El portafolio académico es probablemente el sistema digital más usado por escuelas y universidades como recurso para la evaluación interna y externa, (sobre todo en América del Norte y Australia y cada vez más en Europa). En relación a los estudiantes y su evaluación, este tipo de e-portfolio puede tener un carácter *puntual* y/o *evolutivo*. El primero consiste en la presentación de los mejores trabajos en un período determinado lo que respondería a una evaluación de tipo sumativa. Y, por

otro, lado, el de índole evolutiva radica en la progresión que los alumnos han seguido y el nivel de mejora que se manifiesta entre el inicio y final del período académico, lo que obedece a un tipo de *evaluación formativa*. Como se ha podido observar una categoría no excluye la otra, por tanto, las dos pueden ser igualmente válidas por separado y combinadas para desarrollar un e-portfolio, por tanto, las posibilidades son varias y con un amplio margen de actuación.

Por otra parte, dejando por zanjado el apartado de las tipologías, entramos en las fases del e-portafolio propuestas por **Barberà** (1999, 2004); **Barret** (2000); **Danielson** y **Abrutyn** (1997) (citado en **Barberà**, 2008) las cuales atañen al alumnado. Primeramente, encontramos lo que estos autores denominan como fase de *proyección* que consiste en preparar el contexto y sus elementos relacionados como los recursos, el tiempo, el alcance, el tipo, la tecnología de base, entre otros. Seguidamente, proponen la fase de *recopilación* de materiales consistente en tener materia básica que coleccionar como muestras de trabajo relevantes y que representen consecuciones, éxitos o evoluciones positivas. Por otro lado, plantean la fase de *selección* de materiales donde el alumno debe escoger entre las opciones a medida que avalúa el material recogido, siempre en función del objetivo y aplicando criterios de demostración óptima de adquisición y desarrollo de competencias. A continuación sugieren la fase de *reflexión* donde el alumno debe examinar el porqué de su selección y trabajo valorando de forma argumentativa las propias consecuciones (proceso y resultado) y también lo que falta para un logro completo y las vías para alcanzarlo. Posteriormente, en la fase de *interconexión*, debe buscar relaciones internas ofreciendo una percepción madurada del conocimiento adquirido y compartido. Seguido de la fase de *dirección* donde deber planear nuevos retos comparando las propias consecuciones con los estándares y que da como resultado nuevos objetivos personales y/o profesionales. Finalmente, exponen la fase de *publicación* en la que se presenta el E-portafolio con los mejores trabajos según diferentes objetivos y criterios marcados con anterioridad.

En la actualidad algunas de las páginas que ofrecen servicios para crear y editar un E-portoflio son: *Google Docs*, *Wikispaces*, *Mahara* y *Eduportfolio*, entre otras. En nuestro caso, la página web donde se han publicado y comentado los diarios ha sido **Eduportfolio**¹. Este portafolio electrónico es accesible de forma gratuita para estudiantes y profesores de todos los niveles y ya son miles de alumnos y estudiantes de más de 60 países que se han inscrito. Esta plataforma ofrece un contenido variado

¹ Véase: www.eduportfolio.org

que facilita la organización, el intercambio y búsqueda de información. El usuario puede escoger entre diferentes modalidades de protección en función de sus objetivos y preferencias (público, protegido o archivado) así como también una interface para los tutores que supervisan. Actualmente se está trabajando para ofrecer versiones en más idiomas. Algunas de las características que lo definen son la *facilidad de uso*, la *flexibilidad* (en cuanto a edades), *interactividad* (opción de insertar comentarios en las entradas), la *facilidad de intercambio de información* (mediante RSS), la *facilidad en la búsqueda de información* (mediante un motor que puede o no activarse), *una organización sencilla* (índice de contenidos), *una presentación atractiva* (con diferentes plantillas y modelos), *teletransportable* (mediante USB o CD-R) y *diseñado como herramienta de gran potencial cognitivo*.

2.1.3 El EEES, constructivismo y E-portfolio

Una incorporación interesante a la definición del portafolio que no había sido mencionada hasta ahora es la que incluye el factor del tiempo y las áreas. En otras palabras, el hecho que la colección incluida en un portafolio *ilustre los esfuerzos, progreso y rendimiento en una o más áreas a lo largo del tiempo* (Abrami y Barrett, 2005 citado en Fimia, Moreno, Libotton y Questier, 2012). Lo que nos abre una nueva perspectiva dentro de la concepción de la educación superior y el nuevo marco europeo que se expone a continuación.

El EEES impulsa un modelo de educación superior más eficiente, más competitiva y de mayor calidad y contempla que, para que esto se lleve a cabo, la comunidad universitaria debe adecuar sus estructuras actuales, modificando los procedimientos de aprendizaje e incentivando a las personas e instituciones involucradas (Documento Marco del MEC, 10 de febrero de 2003). Un buen ejemplo para llevar a cabo este cambio procedimental puede ser lo que Anderson y cols. (1996 citado en García y Fortea, 2006) proponen como *contratos de aprendizaje*. De forma tajante Belohlavek (2006) afirma que sin contrato entre maestro y alumno no hay aprendizaje. Un contrato de aprendizaje, siguiendo a Muñoz, Pastor y Vargas (2009 citado en Pastor, 2010) se define como aquella metodología en la que el profesor y cada uno de los alumnos realizan un acuerdo, que obliga a ambas partes, con el objetivo de conseguir que el alumno aprenda lo acordado a través de una propuesta de trabajo autónomo. Cabe destacar que en este acuerdo deben y/o pueden incluirse tanto la presentación de los objetivos (Benito, 2005); el criterio para el tipo de evidencias que van a incluirse, en qué momento y de qué forma (Pérez, 2011); la plataforma de trabajo, la metodología; la temporalización, la evaluación; los recursos,

entre otros. Por tanto, la estrategia del contrato de aprendizaje puede servir al E-portafolio para fomentar la autonomía, responsabilidad, madurez y capacidad organizativa del alumno (**Fernández**, 2006 citado en **Pastor**, 2011) respondiendo así a los cambios que promueve el nuevo espacio educativo. Destacar en este punto la importancia de que el maestro comparta (y negocie) la información que atañe a los objetivos, contenidos y competencias que se pretenden alcanzar con el curso así como también una presentación de la plataforma, el calendario y la metodología que va a usarse. Siguiendo así las directrices de **Bautista et al.** (2006 citado en **Barberá, Bautista, Espada y Guasch**, 2006) quién destaca la importancia de definir las competencias que pretenden desarrollarse así como darlas a conocer explícitamente a los alumnos a fin de orientar su aprendizaje.

A nivel estructural, algunos de los cambios sustanciales que conlleva este nuevo espacio son la armonización de los títulos a nivel europeo de modo que den respuesta a las necesidades actuales y futuras. Estas necesidades se identifican, a su vez, con los empleos, por tanto crece la necesidad de que los alumnos sean capaces de aplicar sus conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de su ocupación a la vez que dan respuesta a problemas, imprevistos, con autonomía, flexibilidad, y colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo (**RD 797/1995** del Ministerio de trabajo y Seguridad Social para establecer las directrices sobre certificados de profesionalidad, citado en **Cano**, 2008).

Otro de los cambios centrales es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias. Por tanto crece la necesidad de impulsar nuevos proyectos, nuevos quehaceres y nuevas metodologías, en definitiva. Una de las herramientas que apuesta fuerte por encajar en esta nueva dinámica educativa es el uso del portafolio electrónico entendido como eje de cambio en la metodología y como una propuesta de evaluación no basada en trabajos puntuales sino, como apuntaba anteriormente **Barrett** (2005), presentada como la muestra del esfuerzo del alumno en un conjunto de áreas que permiten un aprendizaje constructivo, enriquecedor y cambiante a lo largo de un período de tiempo. Evitando el uso gratuito de estos atributos autores como **Cebrián, Raposo y Accino** (2007 citados en **Cebrián et al.**, 2009) justifican que el E-portafolio permite un tipo de supervisión o enseñanza más personalizada y basada en una teoría más *constructivista* del aprendizaje. **Brockbanck** (2002 citado en **Olivé**, 2004) y sus ideas acerca de que el aprendizaje críticamente transformador supone su reestructuración mediante la reconceptualización y reconstrucción, un

proceso continuo que se convierte en el tema de nuevos aprendizajes transformadores. En otras palabras, se trata de un proceso continuo y siempre cambiante de evolución del alumno, cuya base está en la experiencia de la enseñanza superior para la vida. Coincidiendo también con esta idea **Harvey y Knight** (1996 citado en **Brockbanck y McGill**, 2002:64) consideran que para que la enseñanza superior desempeñe un papel eficaz *debe centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje*. Para que sea un proceso transformador eficaz, la misma enseñanza superior debe transformarse.

Este proceso transformador del aprendizaje además de relacionarse con la metodología también lo hace con el *rol docente*. En un estudio realizado a estudiantes de doctorado se manifestó la preferencia de un supervisor que sea “*constructivamente crítico*” (**Salmon**, 1992 citado en **Brockbanck y McGill**, 2002:267), a su vez, se dedujo que una relación sin tonos de poder jerárquico puede hacer que los estudiantes adquieran “*una mayor capacidad de pensamiento crítico constructivo e independiente*” (**Rudd**, 1985 citado en **Brockbanck y McGill**, 2002:269). Con lo que está en boca de teóricos y alumnos esta necesidad de construir el conocimiento a partir del seguimiento e interés del docente por los alumnos.

Llegados a este punto resulta interesante remitir a ideas tan interesantes como el aprendizaje significativo expuesto por **Ausubel** (2000) del que vale la pena destacar su afirmación acerca de que:

“[...] el aprendizaje significativo (...) exige un tipo de enseñanza que reconozca los principios de la diferenciación progresiva de la conciliación integradora en los materiales de instrucción y caracterizan asimismo el aprendizaje, la retención y la organización del contenido de la materia en la estructura cognitiva del estudiante.”

De lo que se extrae la importancia de la actividad mental del alumno de construcción y significado a partir de los materiales y el *input* que recibe en general. Más concretamente, la formación de significado es central para las conceptualizaciones constructivistas de la persona tal y como afirman **Carlsen**, 1988 y **Kegan**, 1982 (citado en **Neimeyer**, 1996). Otro apunte interesante al respecto viene de un gran icono, **Vygotsky** (1978) y su aprendizaje social. En él estipula que los nuevos conocimientos que el alumno aprende se producen a partir de las relaciones con su entorno social y de su realidad, es decir, a partir de la comparación entre sus esquemas y los esquemas de las personas que le rodean. De forma muy relacionada,

Quiyun (2008 citado en **Cebrián**, 2010) añade que el uso del e-portfolio resulta eficaz para el estudiante para compartir su experiencia y reflexión con los demás compañeros de clase y con el supervisor.

Muy relacionado con el aprendizaje social tenemos lo que **Vygotsky** denominaba *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y que **Coll** (s.f. citado en **Padilla**, 2006) define como:

“[...] el espacio dinámico entre el nivel de ejecución de una persona de forma individual, denominado nivel de desarrollo real, y la calidad de la ejecución cuando esa misma persona recibe la ayuda de un compañero más capaz, denominada nivel de desarrollo potencial”.

Y eso mismo es lo que el E-portfolio puede aportar si tenemos en cuenta que el estudiante realiza sus tareas a la vez que recibe la tutoría y ayuda del supervisor que es más capaz. Muy relacionado con este aspecto, **Padilla** (2006) indica que:

“[...] el E-portfolio es el instrumento que nos ayuda a construir espacios metacognitivos y puentes para la generación de la ZDP”

Y con el fin de englobar los conceptos expuestos cabría también añadir que el e-portfolio:

“[...] promueve el enfoque de una teoría constructivista del aprendizaje” (**Marcoul-Burlinson**, citado en **Jafari y Kaufman**, 2006).

2.1.4 La evaluación

Antes de entrar en aspectos que atañen a definiciones y tipologías merece la pena mencionar la historia o proceso al que ha sido sometida la evaluación hasta convertirse en lo que conocemos hoy en día.

2.1.4.1 Historia

Tyler (1902-1994) es considerado como el padre de la evaluación educativa (**Joint Committee**, 1981), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma en los años 30, superando el conductismo de la época caracterizado por la mera evaluación psicológica. **Tyler** publicó diversas obras pero en 1950, en una síntesis,

presentó claramente su idea de *curriculum* e integró en él su método sistemático de evaluación educativa así como el proceso a seguir para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente marcados. Elemento indispensable para que el proceso evaluativo cobre sentido y cumpla su función a la vez que se verifica la efectividad del método.

Más adelante, tras la segunda Guerra Mundial, en una etapa conocida como “*Inocencia*” por **Madaus et al** (1991 citado en **Escudero**, 2003) se extendieron mucho las instituciones y servicios educativos de todo tipo, se produjeron cantidad de tests estandarizados, se avanzó en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental (**Gulliksen, 1950; Lindquist, 1953; Walberg y Haertel, 1990** citado en **Escudero**, 2003) y aparecieron las famosas taxonomías de los objetivos educativos (**Bloom y otros, 1956; Krathwohl y otros, 1964** citado en **Castañeda, 2011**). Por tanto, fue una época en que se buscó mucho experimentar con la educación en la búsqueda de métodos para estandarizar el sistema.

Pero a pesar de todos los planteamientos teóricos que se expusieron hubo escasos planes de acción y el verdadero desarrollo de las propuestas *tylerianas* no llegó hasta después (**Taba, 1962; Popham y Baker, 1970; Fernández de Castro, 1973** citado en **Escudero**, 2003). Se deduce que fue un período en que se centraron demasiado en buscar métodos infalibles y estandarizados y no repararon en avanzar y mejorar propuestas como las de **Tyler** o bien buscar nuevas ideas que impulsar. Pero el motivo de ello es suficientemente comprensivo dado el desencanto de la escuela pública y la recesión económica que caracterizó el final de los años sesenta y, sobre todo, la década de los setenta. La delicada situación que se vivía causó también que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar. Lo que no dista demasiado de la actual situación española marcada por una nueva crisis económica de alcance mundial, la cual está causando numerosos recortes, decisiones delicadas y situando el campo educativo en un continuo punto de mira.

Siguiendo con el proceso histórico anterior, alrededor de los años setenta, entró en escena un nuevo movimiento conocido como la era de la «*Accountability*» una especie de rendición de cuentas (**Popham, 1980 y 1983; Rutman y Mowbray, 1983** citados en **Escudero**, 2003) que asociaba el logro de objetivos educativos establecidos al personal docente. Con lo que es preciso destacar que esta premisa incluía también el no logro de los objetivos de tal forma que toda responsabilidad, ya

fuese frente al éxito o al fracaso, recaía sobre los maestros. Nació, por tanto, una nueva necesidad de evaluación.

Consecuentemente, se dispuso un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la múltiples dimensiones del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas sirvieron para enriquecer conceptual y metodológicamente el campo de la evaluación con aportaciones como las de **Cronbach** (1963) con su artículo "*Course improvement through evaluation*" y el de **Scriven** (1967) titulado "*The methodology of evaluation*". (Citado en **Escudero**, 2003). Una idea sugerente de la obra de **Cronbach** fue la no limitación de las técnicas de evaluación a los tests de rendimiento como se introdujo a mediados del siglo pasado. Lo que supuso un avance y, a la vez, un acierto si valoramos el aprendizaje como no mecánico sino constructivo y significativo para el alumno. No menos importantes fueron las distinciones terminológicas que redactó **Scriven** (1967 citado en **Ruíz**, 2002) que ampliaron enormemente el campo semántico de la evaluación. Resulta interesante la diferenciación que hizo entre la función formativa y sumativa de la evaluación. La cual, más adelante, fue profundizada por **Bloom, Hastings y Madaus** (1971, 1981 citado en **Ruíz**, 2002) quienes agregaron, además, una nueva categoría: la *evaluación diagnóstica o inicial*. Años más tarde, se incorporaron algunas matizaciones al proceso evaluativo que merece la pena mencionar como son la inclusión, tanto de los objetivos como la forma de determinar en qué grado éstos han sido alcanzados (**Scriven**, 1973 y 1974 citado en **Escudero**, 2003).

Acercándonos ya al final de este proceso histórico que, des de un punto de vista teórico, resulta esencial para entender el concepto actual de la evaluación, es interesante hacer mención de la entrevista que se hizo a **Tyler** en 1993 con el fin de conocer de primera mano sus pensamientos acerca del desarrollo de la evaluación en ese punto histórico. Dos años más tarde, **Horowitz** (1995. Citado por **Escudero**, 2003) analizó el contenido de dicha entrevista de la que se exponen los puntos que más atañen a esta investigación. Por una parte, la necesidad de seleccionar los *propósitos* de evaluación, puesto que ésta debe considerarse parte esencial para que el proceso evaluativo sea íntegro. Seguidamente, el *papel del docente* como guía en el aprendizaje, lo que nos lleva nuevamente a la idea del andamiaje de **Bruner** expuesto anteriormente. Otro punto nos sitúa en la evaluación *comprehensiva* (de aspectos significativos del rendimiento del alumno) y *idiosincrásica*, es decir, adecuada a las peculiaridades del alumno y del centro evitando también la comparación entre centros. Finalmente, cabe destacar su mención al *portafolio* como instrumento valioso de evaluación aunque teniendo en cuenta que no debe ser el único eje de evaluación

dada su incapacidad de abarcar todo el abanico de aspectos evaluables. Resulta lógico después de la caracterización, tipología y objetivos de la evaluación expuestos con anterioridad. Por tanto, queda reflejado que el pensamiento *tyleriano*, con ya medio siglo de antigüedad, sigue teniendo eco y es transferible en la evaluación educativa actual.

2.1.4.2 Actualidad

Retomando, ahora sí, la actualidad, según el diccionario de la **Real Académica Española** (RAE) evaluar consiste en “*Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*”. No obstante, con la llegada del **EEES** el concepto de evaluación gira cada vez más en torno al concepto “*competencia*”, con lo cual, en palabras de **Bolívar** (2008, 184):

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizand o conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico.” (Citado en **Cano**, 2008).

Definición que no hace más que justificar y reiterar la importancia de los cambios metodológicos e ideológicos alrededor del campo educativo y sus nuevos ejes: las *competencias*, elemento que será abordado en profundidad más adelante.

Se presenta, entonces, al e-portafolio como un perfecto candidato para movilizar los conocimientos que se van adquiriendo durante la materia a partir de la realización de actividades complejas como pueden perfectamente ser la inclusión de todo tipo de soportes en la presentación de evidencias; rechazando, de esta forma, la pruebas puntuales con un peso total en la evaluación del alumno. De igual forma opinan autores como **Barberá** (1999), **Allen** (2000), **McDonald et al.** (2000) **Dochy et al.** (2002) o **Bain** (2006) (Citado en **Cano**, 2008) quienes reiteran que la evaluación no debe limitarse a la calificación (sino que ésta solo debe ser una parte de la evaluación); no puede centrarse en la memorización y la repetición de información

(sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas escritas y mecánicas sino que se requieren instrumentos complejos y variados lo que brinda grandes posibilidades al e-portfolio (con complejidad en el uso de las nuevas tecnologías y la variabilidad de soportes en que puede ser presentado).

Asimismo, a estas nuevas directrices se suman también los nuevos roles. Ya no es solo el maestro quién debe evaluar sino que la dinámica y el talante de esta nueva situación crea la necesidad en el alumno de autorregulación e incluso de autoevaluarse en la consecución de sus actividades. Por tanto, las líneas pedagógicas deberán orientarse a ayudar al alumno a que se responsabilice de su propio aprendizaje, proporcionándole pautas para que reflexione y se autoevalúe, es decir, que adquiera autonomía e independencia en su formación (**Coll et al.**; 1993; 2001; **Novak**, 1998) (Citado en **Barberà y Martín**, 2009). Es más, autores como **Brown y Palincsar** (1989) además añaden que los ambientes que alientan el cuestionamiento, la evaluación, la crítica y, en término generales, la preocupación por el conocimiento como objetivo reflexivo son precisamente los ambientes de aprendizaje en los que se reestructura el conocimiento. De ahí la importancia que el E-portafolio se preste a situaciones de reflexión y cuestionamiento para así responder a la renovación que requiere el nuevo espacio educativo ya que es entonces cuando el propio alumno quien construye su saber y toma conciencia de su evolución, mejora y de sus fallos o como dirían **Stufflebeam y Shinkfield** (1995:20):

“sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”. (Citado en **Mora**, 2004).

Diversos autores como **Boekaerts et al.** (2000 citado en **Cano**, 2008) han tratado también el punto de la autorregulación o **López** (2007 citado en **Cano**, 2008) estableciendo procesos de autoevaluación y coevaluación, coetáneamente **Giné** (2007 citado en **Cano**, 2008) nombra el portafolio, entre otras herramientas, como propuesta para mejorar la capacidad autorregulativa.

Es más, la autorregulación no se dirige únicamente hacia los estudiantes sino también hacia los docentes. Un ejemplo claro de esta proposición viene de manos del documento: *“Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias”* (**Consejo de Coordinación Universitaria**, 2006 citado en **Cano**, 2008), donde se señala que para conseguir dicha renovación han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y

ejecución (proyectos piloto, guías, redes). Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, el ámbito reflexivo no solo debe propiciarse en los alumnos sino también entre ellos mismos, entre docentes y centros.

Se retomarían aquí las ideas del aprendizaje social de **Vygotsky** (en tanto que la evaluación no debe verse como prueba de selección individual sino como un eje de aprendizaje y mejora conjunta) y su ZDP; e ideas como los andamiajes de **Bruner** donde el maestro, en este caso, brinda ejes de conocimiento y apoyo al alumno para que pueda ir integrando los nuevos aprendizajes. De igual modo, tal y como **Miller** apunta, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje (**Cano**, 2008: 9).

Otro interesante punto dentro de la evaluación es el que atañe los centros, como ya se apuntaba en líneas anteriores. Son afirmaciones de **González y Ayarza** (1996 citado en **Mora**, 2004) las que reclaman que la evaluación tenga como requisito y condición imprescindible la participación de la comunidad educativa. Su participación implica una serie de actuaciones e intervenciones que ya han sido aclamadas años como la idea del *andamiaje*, término que fue acuñado en 1976 por **Wood, Bruner y Ross** (Citado en **Barberá y Martín**, 2009) para describir los tipos de soportes y actuaciones que los alumnos necesitan con el fin de llegar a su ZDP. Además **Brown y Palincsar** (1989) solicitan que se creen escenarios grupales ya que propician un aprendizaje más comprensivo dando lugar a un cambio conceptual. Así como también **Cochran-Smith** (1991) demanda la formación de preguntas dentro de la plataforma o comunidad lo que relaciona la teoría con la práctica en el proceso de averiguación sistemática y autocrítica de la enseñanza y el aprendizaje. Así como el hecho de llevar a cabo un procedimiento para comparar aquello que Resulta lógico partir de esta premisa para que la evaluación tenga sentido y sea razonable respecto al trabajo del alumno.

Antes de entrar en la tipología de evaluaciones vale la pena tener en cuenta las aportaciones de **Lyons** (1998) acerca del grado o valor que se otorga a la evaluación y su influencia en los alumnos. Según sus aportaciones, cuando mayores sean las consecuencias que traiga consigo la decisión tomada en alguna situación concreta de evaluación (consecuencias de peso para el estudiante), más importante será cumplir con estándares rigurosos de validez. De forma que, cuando los candidatos tienen

múltiples oportunidades de demostrar su aprendizaje, sus aptitudes y logros, se reducen los riesgos de una decisión de evaluación. Análogamente, cuando los docentes pueden buscar más información para ayudar a explicar el desempeño observado, se reduce el peso relativo de la interpretación de los datos presentados en el portafolio. Con lo que se desprende la importancia de determinar qué tipo de peso va a tener la evaluación realizada sobre el e-portafolio; si va a formar parte de la totalidad del curso o bien solo va a ser una parte. Resulta obvio ya que no vamos a evaluar de la misma forma y con la misma profundidad en las dos situaciones.

2.1.4.3 Tipología

En cuanto a la *tipología de evaluación* en los centros educativos, siguiendo a **Casanova** (1992 citado en **Gómez**, 2011), se pueden clasificar en cuatro apartados que a continuación se presentan de forma esquemática:

- En cuanto a su *finalidad*: formativa, sumativa
- En cuanto a su *extensión*: global, parcial
- En cuanto a los *agentes* evaluadores: interna, externa
- En cuanto a su *momento* de aplicación: inicial, procesual, final

Primeramente, la evaluación *formativa*, situada dentro del apartado de la finalidad, se refiere a la obtención de datos rigurosos durante todo el proceso con el fin de modificar o potenciar los diferentes aspectos y situaciones. A continuación, la evaluación *sumativa* se realiza delante de procesos terminados y, por tanto, en momentos puntuales sin la pretensión de modificar nada.

Por otra parte, dentro del apartado de extensión, la evaluación *global*, también como holística, tiene en cuenta todos los componentes del centro educativo. Contrariamente, la evaluación *parcial*, sólo tiene en cuenta algunas partes del centro para determinar su valía.

Seguidamente, la evaluación *interna* es aquella realizada por los propios componentes de la institución evaluada. Cabe añadir, que dentro de esta tipología, pueden darse diversos casos: autoevaluación (cuando recae sobre las propias personas), heteroevaluación (cuando un grupo del centro evalúa un aspecto concreto) y coevaluación (cuando distintos grupos se evalúan entre sí). Antagónicamente, la evaluación *externa* se produce cuando el centro es evaluado por personas ajenas a él.

Paralelamente, la evaluación *inicial* es aquella que recoge los datos inicialmente acerca del punto de partida de un proceso. Por otra parte, la conocida como *procesual*, consiste en la valoración del funcionamiento del centro a lo largo de un período de tiempo en el que se van recogiendo datos. Y, para terminar, la evaluación *final* es aquella en la que se obtienen datos al terminar el proceso; si estos datos se analizan con relación a los objetivos previstos sería criterial y, por el contrario, si los datos se analizan con relación a otros centros sería normativa.

A partir de esta información se hace necesario contemplar un aspecto que atañe al elemento evaluado. En la clasificación anterior se percibe una pequeña diferenciación entre lo que se refiere al alumno y su labor (sumativa, formativa) y lo que se relaciona más con el centro (global, parcial, interna, externa, inicial, procesual, final). No obstante, éstas son perfectamente aplicables a las evidencias y trabajos del alumno, en general. Por ejemplo, en el caso de la evaluación global y parcial podría referirse al hecho de evaluar únicamente el E-portafolio (parcial) o más elementos externos (global); en el caso de la evaluación interna y externa podría referirse a la realización de una evaluación de los E-portafolios de los compañeros de aula (interna) y la evaluación de otros E-portafolios (externa). Finalmente, también puede realizarse una primera evaluación acerca de los conocimientos de los alumnos acerca de la temática y del entorno para localizar su ZDP (inicial), posteriormente una evaluación continuada de todo el trabajo realizado por el alumno (procesual) y, para terminar, evaluar la entrega del portafolio electrónico (final).

Por otra parte, la evaluación puede verse, aunque de una forma más amplia, desde un contexto centralizado y/o local. En el primer caso, los portafolios están evaluados centralmente por personas que no saben nada de sus alumnos fuera de lo que contienen los portafolios y, en el segundo caso, los portafolios son evaluados localmente planteando cuestiones de validez diferentes (Lyons, 1998). Con el fin de caracterizar y prolongar la denominación del E-portafolio constructivista es preferible, en nuestra investigación al menos, optar por el tipo de contexto local dada su descentralización y mayor margen de evaluación, al menos si se trata de una introducción al E-portafolio y de lo que la formación medida por tecnología comporta.

2.2 PRACTICUM Y ACOMPAÑAMIENTO

2.2.1 Contextualización de los términos

Con el pasar de los años, lo que se entendía como un recurso para permitir que los alumnos conocieran en primera persona y de forma experimental la realidad de su

futuro empleo ha tenido que ir evolucionando muy paralelamente a los cambios sociales y legislativos. Antes que nada merece la pena contextualizar la figura docente en el siglo XXI para así comprender su nuevo rol derivado de los cambios y consecuencias sociales (*avance tecnológico, Necesidades Educativas Especiales, inmigración, falta de motivación*, son algunos de los ejemplos más comunes). Lo más importante es deshacerse de la idea de que el docente es un simple transmisor de conocimientos para que prosigan de generación en generación para situarnos en un contexto donde, no solo el docente tiene acceso a la información, sino que el alumno también lo tiene. Nace entonces la necesidad por una parte, de actualizar los conocimientos docentes de forma continua y, por otra, de modificar los objetivos y enfoques en el aprendizaje. Uno de los cambios más importantes que se han generado deriva de las llamadas “*competencias*” que se abordan más abajo.

La enseñanza, por tanto, debe reenfocar sus pilares hacia los elementos básicos del currículo formativo para que los estudiantes adquieran, según indica **Marcelo** (1989 citado en **Márquez**, 2000) conocimientos, destrezas y disposiciones. Éstas deben permitir a los alumnos tanto el acceso como el trabajo frente a la gran cantidad de información a que están expuestos para así procesarla, comunicarla en distintos soportes y transformarla en producciones responsables; en definitiva, deben aprender a aprender ya que la información y las situaciones cambian de forma constante. De un modo más teórico el **BOE 12-1-93** establece que el Practicum consiste en:

“[...] conjuntos integrados de prácticas en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por Convenios o Conciertos que ponen en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional. Los estudiantes realizarán un Practicum de entre los propuestos por cada Universidad”.

El *Practicum* constituye por tanto, un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique conocimientos (**Tejada**, 2005 citado en **Cano**, 2008), pero evitando una reproducción de roles estereotipados y mecánicos, como alerta **Pérez Gómez** (2007 citado en **Cano**, 2008). En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas.

El diseño de los planes de estudios de las nuevas titulaciones de grado de Magisterio constituyen, por su talante profesionalizador basado en competencias y la

ampliación de los estudios a cuatro cursos, una oportunidad para las facultades de educación de mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros. Gran parte del incremento de los créditos se destina a la ampliación de los períodos de prácticas en los centros escolares colaboradores. Se trata de un escenario de cambio profundo que deberá replantear la organización y revisar los modelos (**Coiduras, Gervais y Correa**, 2009).

2.2.2 Competencias

Retomamos el término *competencia* debido a su importancia actual en el marco educativo. Para ello, partiremos de algunas definiciones tan interesantes como la de **Perrenoud** (2004 citado en **Cano**, 2008) quien las define como:

“[...] la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.”

Lo que se resume a englobar todos los conocimientos adquiridos e interiorizados y con destreza, agilidad y sobretodo asertividad. **Perrenoud** se refiere a un campo general sin especificar pero autores como **Kane** (1992 citado en **Cano**, 2008) asocian muy directamente la competencia al ejercicio de la práctica profesional. Anteriormente, ya se ha mencionado la estrecha relación entre el nuevo EEES y la adquisición de competencias para poder adaptarse a las necesidades de empleos presentes y futuros; no obstante, aquí se recalca la importancia de la competencia fuera de estas barreras, más allá del horizonte profesional. La investigación coincide, entonces, con **Mateo** (2007:520 citado en **Cano**, 2008) a la hora de definir la competencia como la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos distintos. El proyecto del e-portfolio permite llegar al verdadero conocimiento, trasladando las experiencias y trabajos recopilados a cualquier circunstancia nueva, cambiante e incluso hacia contextos familiares tal y como respalda **Stephenson y Yorke** (1998 citado en **Cano**, 2008).

Por tanto, ser competente no consiste únicamente en disponer de cierta habilidad sino también ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas y retos que supongan ir más allá de lo aprendido (**Monereo y Pozo**, 2007 citado en **Márquez**, 2009). Lo que se resume en englobar todo aquello que uno

aprende y encontrarle una funcionalidad real un uso que se salga del campo educativo, que se extrapole hacia la vida real, es entonces cuando el alumno pasa de aprender a aprehender, a hacer suyo y manejar el conocimiento. Incluso existen autores que nos ayudan a planificar por competencias como **Bernal** (2006); **Zabalza** (2004); **Yáñez y Villardón** (2006); **Zabalza** (2007 citados en **Cano**, 2008).

En este sentido, son diversos los autores que distinguen entre diferentes tipologías de Practicum como **Zabalza** (1998 citado en **Peña**, 2005) que diferencia entre los que están orientados: a la aplicación real, a facilitar el empleo, a complementar la formación general recibida en el centro, a enriquecer la formación básica. No obstante, nuestro Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) se decanta por un “modelo basado en la reflexión e investigación” basado principalmente en ayudar a los estudiantes para que desarrollen disposiciones y capacidades para reflexionar sobre su propia práctica y así poder hallar respuestas concretas en las situaciones por las que pasaran. De un modo más específico en el **Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado** (1989:10 citado en **Peña**, 2005) se indica:

“El sistema educativo exige un maestro dotado de un alto grado de capacidad para la acción, para la reflexión sobre su propia práctica, y para la adaptación a las cambiantes situaciones que se producen en el aula y en el contexto social.”

El contexto de este estudio de caso se enmarca dentro de un total de 8 competencias que deben adquirirse a medida que se desarrolla la asignatura de Practicum. Estas competencias son específicas del grado de educación Infantil² y Primaria y se enumeran a continuación:

- 1) Relación marcos teóricos–conceptuales con experiencias prácticas
- 2) Trabajo en equipo
- 3) Expresión i comunicación
- 4) Gestión de la información
- 5) Resolución de problemas
- 6) Organización y planificación de las actuaciones educativas
- 7) Compromiso ético
- 8) Autogestión

² Véase: http://www.educacioninfantil.udl.cat/export/sites/EducacioInfantil/practiques/practiques1_dossier1112_v0.pdf

Por tanto, cuando se investigamos acerca de la forma en que se enseña y se aprende nunca debemos olvidar el contexto en el cual se enmarca ya que muchas veces los resultados dependerán de cómo se haya planteado la asignatura y sus partes. Con el fin de relacionar los objetivos del estudio con este contexto educativo, más adelante se rescataran dichas competencias.

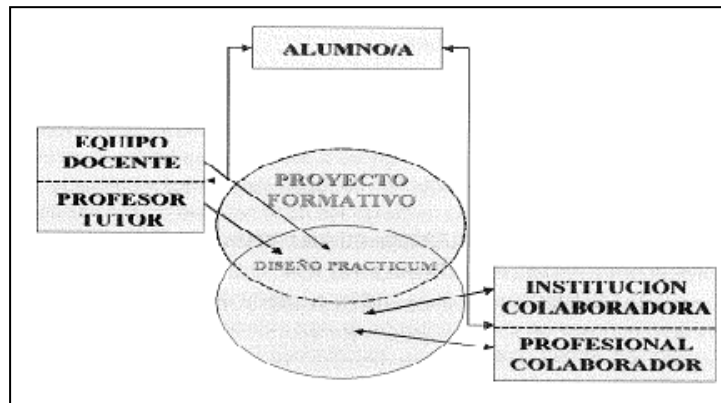
2.2.3 Principales problemas y actuaciones

Para una mejor comprensión de la realidad del Practicum es necesario conocer los principales problemas que le rodean y las actuaciones que deben tomarse al respecto. Se han seleccionado los que más estrechamente se relacionan con este estudio de caso y resumido en un total de tres:

Por una parte tenemos la *insatisfacción de los alumnos* frente al período de prácticas producida tanto por la dimensión epistemológica (qué se pretende conseguir) como por la dimensión organizativa (entre la Universidad y el Centro Educativo) (**Cifuentes**, 1997 citado en **Galera**, 1998). Esta *dimensión epistemológica* nos remite a las investigaciones que realizaron **Korthagen, Loughran y Russell** (2006) donde analizaron buenas prácticas de formación docente a través del Practicum y resaltaron la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación, es decir, que respondieran a las necesidades del sector; que estuviesen vinculadas a la investigación; que se realizasen bajo formatos colaborativos; que implicasen la resolución creativa de problemas, entre otros. (Citado en **Zabalza**, 2010). Por tanto que permita la integración del estudiante en un aprendizaje real en los ámbitos directamente relacionados con la práctica y el desarrollo de un rol profesional tal y como indica **Blanco** (1998 citado en **García et al.**, 1999). En definitiva esto nos sirve para que no se produzcan incoherencias y sorpresas una vez se desarrolle la práctica profesional real. Por otra parte, la *dimensión organizativa* nos recuerda la importancia de prestar mayor atención a la estructuración de la materia así como la delimitación del qué se pretenden conseguir tanto por parte del tutor como de los estudiantes. Igualmente importante es el establecimiento de una completa sintonía entre los centros docentes no universitarios, el estudiante en prácticas y la Universidad. El tutor de la Universidad y los tutores del centro escolar deben tener claros los objetivos así como la temporalización y organización de estos a través de las diferentes actividades y seguimiento. En el caso del estudiante, éste debe también tener claras cuáles son las finalidades de su intervención así como las tareas y la temporalización en que estas están enmarcadas. En palabras de **González** (1993:47 citado en **Galera**, 1998):

"Una organización es efectiva cuando implica a todos los miembros de la comunidad y entre todos encajan las piezas que permiten conseguir los objetivos del centro. Esto requiere que entre los distintos implicados se establezcan todas y cada una de las coordinaciones oportunas y necesarias".

Palomares (2007a) lo ejemplifica muy bien mediante el modelo organizativo donde se interrelacionan los diferentes agentes que se presenta a continuación:



Esquema 1. Modelo organizativo (Palomares, 2005)

Otro de los problemas más comunes durante el período de prácticas yace en la dificultad por parte de los estudiantes de *relacionar los saberes teóricos de la carrera con las experiencias* que viven durante el Practicum. **Molina y otros** (2008), **Rodríguez** (1995) y **Marcelo** (1995) coinciden en que el periodo de prácticas es una oportunidad para establecer relaciones entre los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las clases y los conocimientos práctica y por tanto ambos aspectos deben contemplarse en el currículo. En definitiva, puede entenderse como un *“puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral”* (**Tejada**, 2005 citado en **Cebrián**, 2010). Resulta esencial entonces, establecer criterios o estrategias para propiciar que los estudiantes sean capaces de establecer dichas relaciones.

El tercer desafío que planteamos en este marco teórico acerca del Practicum se refiere a la *labor del tutor*.

“La interacción tutorizada durante este tipo de formación práctica y reflexiva es casi inexistente tanto por parte de los tutores supervisores como por los coordinadores del plan de prácticas. Por tanto, se hace necesario reformular los parámetros para que se atienda a un seguimiento adecuado de los procesos de observación, investigación y reflexión de los

estudiantes que a la vez les permita afrontar las dificultades reales". (Pérez Gómez, 1997 citado en Galera, 1998).

Por tanto el tutor, en este caso, debe acompañar al alumno en las tareas y desarrollo con todo lo que ello conlleva. **Zabalza y Cid** (1998) (Citado en **Martínez y Raposo**, 2010) nos acercan a esta idea señalando que el tutor debe guiar al estudiante en este proceso de iniciación a la reflexión docente a la vez que garantiza la relación entre lo que ya hemos estado comentando hasta el momento; el enlace entre la teoría académica y el quehacer profesional-laboral. De un modo más específico, podríamos concretar que algunas de las labores directas que más le incumben consisten en el apoyo, la supervisión y la introducción de los temas relacionados con la problemática profesional con la que se enfrentan sus estudiantes (**Watkins**, 1992 citado en **Martínez y Raposo**, 2010). Es por tanto, una razón de peso, que los tutores estén correctamente preparados y motivados para llevar a cabo este papel de guía ya que afectará directamente sobre la labor de los estudiantes a su cargo.

Finalmente y dedicándole mayor profundidad tenemos la importancia de crear estudiantes reflexivos capaces de establecer relaciones sobre su propia práctica. Una forma muy amena e interesante de abordar este aspecto viene a cargo de **Elliott** (1990) quién afirma que cuando el docente:

"[...] reflexiona sobre la propia intervención se ejerce y desarrolla su propia comprensión (...) a partir de la reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual y los conocimientos profesionales".

De un modo parecido **Marcelo** (1995) indica que la indagación reflexiva es una estrategia para entrenar al profesor, tanto en formación como en práctica, para que tome conciencia de los problemas de su práctica de enseñanza, mediante el análisis de causas y consecuencias de la conducta docente. Por tanto, si el estudiante reflexiona a partir del propio quehacer le va a parecer más significativo y el aprendizaje resultará más eficaz y arraigado. Del mismo modo **Schön** (citado en **Domingo**, 2011) indica que las situaciones familiares funcionan como un precedente o ejemplar para las situaciones no familiares y añade que la base de un profesional reflexivo yace en el pensamiento práctico el cual divide en tres fases:

- **Conocimiento en la acción:** correspondería a la suma de un saber teórico proporcionado por la Universidad y lo que el autor llamaba

saber-en-la-acción más asociado con la experiencia y espontaneidad del momento.

- **Reflexión en y durante la acción:** vendría a ser la conversación reflexiva y cuestionadora del estudiante frente con la situación problemática concreta, *in situ*.
- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** correspondería al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo la reflexión simultánea que ha acompañado al acto.

Posteriormente y de un modo más sintético tanto **Perrenoud** (2004) como **Schön** (1992 citado en **Castro y Agüero**, 2012) establecen dos procesos para la práctica reflexiva:

- **Reflexión durante el proceso:** enfocada a las circunstancias y los recursos con el fin de reflexionar sobre lo que está sucediendo actualmente y qué acciones se pueden emprender en el futuro.
- **Reflexión sobre la acción o práctica:** relacionada con la reflexión hacia los actos propios, apoyada en referencias, teorías subjetivas (**Villar**, 1992) o científico-académicas, de forma que la propia persona pueda entender el curso de los acontecimientos.

Llegados a este punto y debido a la estrecha relación con la investigación, no podemos olvidar las aportaciones de **Smyth** al respecto ya que han servido de base en muchas investigaciones por ejemplo la que fue llevada a cabo por la *Universidad pública de Arizona* en 2005 quienes se interesaron por conocer el grado de reflexión manifestado por los estudiantes en período de prácticas en una escuela de secundaria o el estudio llevado a cabo en la *Universidad De Granada* quienes diseñaron parte de un curso de formación práctica de profesores de matemáticas de secundaria. Ambos estudios se basaron en el ciclo de reflexividad de **Smyth** (1989 y 1991 respectivamente) compuesto por 4 fases (citado en **Flores**, 2004 y **Amobi**, 2005):

- 1) **Descripción.** Responde a preguntas como: para qué se realiza, por qué (principios básicos que guían), y qué estamos haciendo (en la práctica, vida profesional, etc.).

- 2) **Información o Inspiración.** Trata de describir las teorías subyacentes a la práctica.
- 3) **Confrontación.** Reflexión colaborativa con otros sujetos, o con aportes teóricos.
- 4) **Reconstrucción.** Reformulación de la situación a partir de las reflexiones anteriores.

Destacar la importancia, acerca de la tercera fase, debido a la gran cantidad de autores (**Liston** y **Zeichner**, 1991; **Elliott**, 1991, **Schön**, 1987, entre otros) a parte del citado **Smyth**, que defienden la postura de la reflexión colectiva.

2.2.4 Tutoría y acompañamiento

Antes de iniciar este bloque es necesario definir algunos conceptos básicos para no dar nada por supuesto y para evitar confusiones. Cuando hablamos del **tutor**, según el Diccionario de la Real Academia Española (**RAE**) nos referimos a: “*La persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura.*” Aplicado en al ámbito educativo, **Zabalza** y **Cid** (1998:17 citado en **Cid et al.** 2011) por lo definen como:

“La persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva para él como para quienes vayan a verse afectados.”

En este ámbito educativo y en numerosos estudios al respecto vemos como se utiliza el término “*supervisor*” como sinónimo de “*tutor*”. No obstante, vamos a definir el término de “**supervisión**” que, según el **RAE** consiste en: “*Ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros*” y en un contexto más educativo, **Tejada** (2005 citado en **Burguera** y **Arias**, 2011) establece que se trata de “*Un proceso continuo de análisis, seguimiento y evaluación del contexto, las estrategias y las acciones que componen un determinado procedimiento.*” En este contexto de prácticas externas, suele utilizarse habitualmente para referirse al control y seguimiento de acciones orientadas a la adquisición de competencias profesionales. De esta definición observamos como el término “*seguimiento*” se utiliza como sinónimo de “*supervisión*” dentro del ámbito educativo.

Finalmente, acerca del término “**acompañamiento**” tenemos que según la **RAE** se define tan sencillamente como “*ir en compañía de algo o alguien*”, pero en un sentido más académico, tomando como referencia el estudio realizado por **Puig** (2005) acerca de las estrategias de acompañamiento al estudiante, tenemos que el acompañamiento consiste en construir la realidad a partir de la implicación directa del tutor, el supervisor y del estudiante de forma activa. Por lo que se refiere al tipo de acompañamiento o supervisión nos situamos en:

“.. un contexto de convergencia de la Educación Superior Europea y fundamentalmente durante los últimos años, lo que ha generalizado el uso de plataformas educativas virtuales, y no exclusivamente en sistemas de enseñanza a distancia (e-learning) o en sistemas semipresenciales (eblended learning), sino también integradas en la enseñanza presencial” (**Betegón, Fossas, Martínez y Ramos**, 2010 citado en **Sarmiento, Cid y Pérez**, 2011).

En este estudio de caso concreto nos situamos frente a una supervisión semipresencial ofrecida por Universidad de Lleida (presencial). Ésta consiste, por una parte, en 3 tutorías o reuniones presenciales repartidas durante el curso, por otra parte, el intercambio de dudas vía correo electrónico y, finalmente, la redacción de comentarios de valoración y seguimiento de las entradas en los diarios, mediante la herramienta de “comentarios” incluida en el E-portfolio.

Son diversos los estudios que han hecho hincapié en este tipo de formación y han analizados las diferentes perspectivas de los tutores y estudiantes. Por ejemplo, la llevada a cabo por **Gallego, Gómez y Romero** (2009) donde llegaron a algunas conclusiones importantes como que los estudiantes poseen la suficiente formación previa para afrontar una enseñanza semipresencial a través de las TIC; que el papel del docente es similar entre un tipo de formación presencial y semipresencial o no presencial; y, finalmente los estudiantes reconocen que aunque con la modalidad semipresencial o no presencial se potencia más el trabajo colaborativo, se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje, existe una mejor comunicación con el profesorado, entre otras, prefieren la modalidad presencial. A conclusiones similares también se llegó con estudios como el de **Martínez y otros** (2007), **Parkinson y otros** (2003), **Bliuc, Goodyear y Ellis** (2007) y el de **Rovay y colaboradores** (2006 citado en **Gallego, Gómez y Romero**, 2009).

Por tanto, por una parte tenemos el hándicap de que la mayoría de los estudiantes, aun conociendo los beneficios de la educación semipresencial o no presencial por medio de las TIC, se muestran reticentes ante la novedad y prefieren mantener la versión tradicional. Pero bien, la pregunta importante es: *¿es este el único aspecto que frena la evolución y desarrollo de este tipo de modalidades educativas?* Pues bien, autores como **Latorre** (2005) en este caso, ha analizado las opiniones y creencias de los futuros maestros. Lo que según **Chan** y **Elliot** es considerado como “una cuestión clave en su crecimiento profesional como docentes” (Citado en **Latorre**, 2005). En su estudio, **Latorre**, recoge algunas conclusiones que llaman bastante la atención. Se analizaron datos que indican que existe poca implicación de los supervisores y que no existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticas (un 67'4% y 79'7% respectivamente de futuros maestros que ya han realizado el Practicum). En otro estudio realizado por **Molina y miembros** (2004) sobre una muestra de 11 estudiantes, se puso de manifiesto:

“[...] la necesidad de modelos más descentralizados que favorezcan los procesos de coordinación y colaboración entre instituciones y agentes. Sin embargo, consideran que no existe tal implicación y, si la hay, es de forma precaria y poco articulada generando dificultades para el adecuado desarrollo del Practicum”.

Por lo que se corrobora la existencia de un problema real, no solamente con las preferencias de los estudiantes sino también acerca de las actuaciones y disposiciones de los tutores. Una solución interesante que propone una de las estudiantes del estudio citado hace referencia a la importancia de formalizar e institucionalizar la relación entre los centros docentes y las Universidades. Otra propuesta interesante al respecto la lanza **Cebrián** (1999, citado en **Sánchez**, 2005) acerca de la importancia de:

“[...] la formación tanto inicial del profesorado (estudios de Magisterio) como en la formación permanente—continua del mismo. Se ha comprobado que son más positivas las actitudes del profesorado ante las NNTT cuanto antes se introducen en su formación y cuanta mayor respuesta ofrecen a los problemas del aula”.

Una vez definidos los conceptos de este bloque vamos a exponer cuales son las funciones que se le atribuyen al tutor. Según estudios llevados a cabo por **Cid** y

Ocampo (2006:464 citado en **Cid et al.** 2011), en Magisterio, se establecen las siguientes:

- Prestar apoyo al maestro en prácticas
- Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza
- Crear un clima adecuado en el que las dificultades puedan explicitarse y resolverse sin tensión
- Alentar al maestro en prácticas al conocimiento profundo de los escolares.
- Alentar al maestro en prácticas a la reflexión y revisión de sus actividades

Una vez vista esta conceptualización, vayamos a ver cuáles son los aspectos que más destacan en los estudios realizados al respecto. Por una parte, tenemos la investigación realizada por **Martínez y Raposo** (2010) donde se extrajo que 41 tutores/as (49,4% de la muestra) indicaban que con *poca* frecuencia “*identificaban criterios de evaluación relativos al Practicum*”. Y, más de un tercio afirmaron que no se “*establecían relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado*” (47,0%) ni se “*colaboraba con el supervisor en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional*” (42,2%). Aunque resulta curioso y desconcertante que por otra parte le otorgaran una alta importancia a: “*identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum*” (42,2%); “*participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas*” (42,2%); “*implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumnado*” (39,8%); y “*colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional*” (37,3%).

De un modo parecido, en un estudio realizado por **Guasch** (2009) en más de 81 universidades españolas sobre el uso del E-portafolio, se extrajo que en *muy pocas* experiencias disponían de un *informe de seguimiento* (27%), y *rúbricas* (19%), entre otros. También **Pérez** (1997) añadía que la interacción de formación, práctica y reflexión tutorizada durante el período de prácticas es casi inexistente; por parte de los supervisores universitarios, o por los coordinadores del plan de prácticas y que no existe, en general, un seguimiento adecuado a los procesos de observación, investigación y reflexión de los estudiantes que les permita reformular continuamente su práctica en virtud de los análisis compartidos sobre las dificultades reales del complejo entorno escolar. A partir de todas estas investigaciones podemos enumerar los que se consideran los problemas o barreras más frecuentes a la hora de realizar

una supervisión de los estudiantes en período de prácticas son: *la falta de organización y colaboración entre los agentes, la falta de seguimiento del estudiante y la falta de calidad y precisión en la evaluación.*

Todo esto se traduce en una necesidad de hallar estrategias para mejorar el proceso de supervisión de estudiantes. **González y Hevia** (2011 citado en **Burguera y Arias**, 2011) en un estudio reciente, indican que al analizar los niveles de coordinación entre los centros/instituciones y la Facultad, también se percibe la necesidad de establecer mejores estructuras de *comunicación* que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos. Por lo que, un punto clave para encaminar este proceso y mejorar la organización del programa, debería ser la mejora de la *comunicación* entre los agentes y por supuesto también hacia los estudiantes. Ya se trate de un entorno virtual como presencial resulta vital que la triangulación (tutor Universidad – tutor centro – estudiante) estén en sintonía y mantengan lo que **Cebrián y Monedero** (2009), **Cebrián** (2010; 2011) llaman una *comunicación dialógica*, esto es, la comunicación y diálogo que se establecen entre el supervisor y los estudiantes por escrito teniendo como base de lectura los propios diarios de los estudiantes y a partir de la herramienta privada de que disponen todos los supervisores con sus estudiantes en el e-portafolios. Esta comunicación por escrito tiene la finalidad de dinamizar la redacción, la intención y las reflexiones del mismo. Este contexto, constituye una oportunidad irrenunciable para dotar de consistencia y entidad a esta tendencia que defiende la importancia de combinar de manera dialéctica los aprendizajes teóricos y prácticos en la formación de los futuros profesionales (**Zabalza**, 2008; **Tejada**, 2009).

Por otra parte, para lidiar con los problemas en el ámbito de la evaluación, resulta útil, y más hoy en día, servirse de los medios tecnológicos quienes no se ofrecen únicamente como un medio para llevar a cabo tareas académicas sino también como un medio de evaluación. Así opinan también **Raposo** (2002), **Iglesias** (2005), **Raposo y Sarceda** (2007), **Cebrián y Monedero** (2009), quienes otorgan a los medios tecnológicos un papel relevante en la etapa formativa y con grandes posibilidades, tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación del Practicum. Un ejemplo útil y bastante popular actualmente es el uso del E-portfolio que, como también confirma **Mellado** (2007:86 citado en **Gallego, et al.** 2009), no solo sirve para la inclusión de evidencias sino también como instrumento de evaluación, entre otras muchas funciones.

Una vez enmarcado teóricamente el ámbito de tutoría y supervisión nos proponemos observar la labor de un tutor de prácticas en relación a sus estudiantes de 2º curso del grado de magisterio Infantil. Para eso se analizaran tanto los comentarios realizados por el tutor como las evidencias y trabajos publicados por las estudiantes. De este modo se va a poder contrastar los resultados iniciales y los finales y determinar el papel del tutor como supervisor.

3.MARCO PRÁCTICO

3.1 PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN

3.1.1 Metodología de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un **Estudio de caso** y utiliza una metodología cualitativa dado que nos centramos en un grupo de estudiantes de Practicum y su tutor durante un tiempo específico, un curso escolar. Aunque de un modo más específico también se realizan una serie de recuentos y recogida de datos numéricas posteriormente expresadas en porcentajes. Asimismo, diversos autores han recomendado la complementariedad de ambas métodos así como la integración de perspectivas como las manera más adecuada para investigar en el campo educativo (Tashakkori y Teddlie, 2008 citado en Peña 2005).

De forma más profunda se realiza una observación, análisis y seguimiento de los diarios de las estudiantes así como del acompañamiento que realiza el tutor mediante sus comentarios en el E-portfolio. La supervisión se caracteriza por ser semipresencial y apoyada en las TIC de forma que, por una parte, se intercambian dudas y opiniones vía correo electrónico, por otra parte, se realizan comentarios acerca de las entradas y evidencias de los diarios en el E-portfolio y, finalmente, se dedican 3 sesiones de tutoría presencial repartidas durante el curso. La metodología empleada pretende conocer el tipo de interacción que se establece entre el tutor y sus estudiantes y como esto afecta a la presentación y contenido de sus diarios y evidencias.

A modo más teórico el *estudio de caso* tiene su origen en la investigación médica y psicológica y que ha sido utilizado en la sociología por autores como **Spencer, Weber, Merton y Wallerstein** (Citado en Peña, 2011). No obstante, el pionero en aplicarlo a la evaluación educativa fue el psicólogo educativo **Stake** (1998), según el cual, el estudio de caso es:

“[...] el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Y según el cual el estudio de casos puede clasificarse en intrínsecos e instrumentales. En nuestro caso, vamos a desarrollar un estudio intrínseco de caso puesto que disponemos de un interés intrínseco por un caso en particular y sentimos la necesidad y curiosidad por unos determinados procedimientos a la vez que asumimos la responsabilidad de evaluar unas situaciones y unas intervenciones y a diferencia del estudio instrumental, éste tiene la obligación de comprender un caso

preseleccionado. Aunque resulta importante conocer otros casos, destaca por la unicidad y su cometido real es particularizar, no generalizar. Esto se resume con que tiene una base pobre para generalizar pero su punto fuerte es poder profundizar en un caso en particular. **Stake** propone también algunas directrices básicas para sacar rentabilidad al desarrollo del estudio de caso, estas son:

- Escoger casos fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien recibidas
- Escoger casos con un posible informador y actores que den su opinión (personas estudiadas)
- Valorar los casos en los primeros momentos para determinar si conviene abandonar y escoger otro caso
- Tener en cuenta la interpretación pero más aun la paciencia y la reflexión
- Presentar una organización conceptual basada en temáticas

De igual modo distribuye la presentación del estudio se divide en fases de las cuales tomamos:

- *Observación:* directa de los diarios de las estudiantes y de los comentarios realizados por el tutor
- *Conceptualización:* fundamentación teórica acerca de las ideas y temáticas principales del estudio
- *Recogida de datos:* mediante recuento de evidencias, comentarios y cuestionarios.
- *Análisis de datos:* mediante esquemas, gráficos, tablas y resúmenes.

Con el fin de *recoger y analizar los datos* (tanto de los diarios de las estudiantes como de los comentarios del tutor) se utilizó la metodología del **análisis de contenidos** que según **Krippendorff** (1990: 28, citado en **Andréu**, 2001):

“[...] es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

El análisis de contenidos puede clasificarse en diferentes fases. Autores como **Porta y Silva** (1993) ofrecen 9 de las que destacamos y comentamos 4 en profundidad:

- *Elección de los documentos:* se escogieron todos los comentarios realizados por el tutor en dos fases comprendidas entre octubre de 2011 y febrero de 2012.
- *Definición de unidades de análisis:* se establecieron una serie de definiciones para cada categoría y subcategoría con algunos ejemplos de la idea que debía llevar el texto para pertenecer a una u otra categoría/subcategoría. Más adelante se profundizará en el tipo de unidades.
- *Reglas de recuento:* la forma de contar las unidades de registro codificadas. Para nuestro estudio utilizamos el recuento en los diarios de las estudiantes y en los comentarios del tutor. Estos autores diferencian hasta 8 de las que nosotros destacamos 3:
 - *La presencia de un determinado código:* en el caso de los comentarios del tutor teniendo como premisa las diferentes temáticas mediante las cuales se establecen categorías/subcategorías (por ejemplo, el código que recoge comentarios relacionados con la motivación, por ejemplo “*Felicitats*”) y en los diarios, mediante las propuestas de mejora (la incorporación de evidencias, por ejemplo).
 - *La frecuencia.* Es la más utilizada en investigaciones de este tipo y se refiere al número de veces que aparece un código determinado o unidad de registro. Importante destacar que en nuestra investigación no se tuvieron en cuenta ni las repeticiones de categoría/subcategoría dentro de un mismo comentario ni la repetición de alguna premisa en un mismo diario.
 - *La contingencia.* Entendida como la presencia, en el mismo momento de dos o más códigos en una unidad de contexto. Esto es, en nuestro caso, la consideración de diferentes categorías/subcategorías dentro de un mismo comentario

(motivación y asesoramiento, por ejemplo) así como diferentes premisas dentro de un mismo diario (inclusión de evidencias multilinguaje y citas teóricas, por ejemplo).

- *La categorización: consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos.* En nuestro caso incluso establecimos subcategorías. Y estos autores la clasifican en tres operaciones:
 - *Primera: clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una cierta organización de los mensajes. El resultado de esta operación es la elaboración de un sistema de categorías.* En nuestro caso se establecieron 4: reflexión, socialización, asesoramiento y motivación.
 - *Segunda: La codificación como tarea de asignación de códigos a cada categoría del sistema anterior, para poder clasificar las unidades de registro de los documentos a analizar, clasificando de esta forma el material escrito para su posterior descripción e interpretación.* Por codificación entendemos que:

“[...] es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”. (Holsti, 1969, citado en **Porta y Silva**, 1993).

En nuestro caso establecimos una definición y ejemplos para cada una de las categorías, lo cual se expone más adelante.

- *Tercera: El inventario en el que se aíslan las unidades de significado dando contenido empírico a las categorías del sistema.* Para realizar el recuento y el aislamiento de unidades de significado se utilizó un editor de texto que incluía la totalidad de los comentarios.

Finalmente, por lo que se refiere a la recogida y análisis de la opinión de tutores y estudiantes acerca del e-portfolio y las competencias se elaboraron dos

cuestionarios mixtos (de respuestas en Escala de Lickert 1-4 y respuestas abiertas). En un estudio similar llevado a cabo muy recientemente por **Von Konsky** y **Oliver** (2012) también se recurrió al cuestionario online con la finalidad de conocer, en ese caso, la opinión de los estudiantes en referencia a los beneficios de utilizar un E-portfolio. En ese caso se establecieron una serie de afirmaciones y los estudiantes debían valorar sobre una escala dividida en colores en función de si estaban: *muy de acuerdo, de acuerdo, neutral, desacuerdo, muy desacuerdo* o bien si *no contestaban*. Las afirmaciones eran:

- *Me da ventajas en el mercado de trabajo*
- *Mejora mi capacidad de ver el progreso que estoy haciendo en la totalidad del curso*
- *Me ofrece una mejor manera de obtener retroalimentación sobre mi aprendizaje*
- *Me ofrece una mejor manera de mostrar mis habilidades y destrezas a los demás*
- *Las experiencias de aprendizaje que requieren que use el e-portfolio me ayudan al aprendizaje*
- *Me ha ayudado a evaluar mis puntos fuertes y oportunidades de mejora*

En nuestro caso, una de las partes del cuestionario coincide con este enfoque de forma que se enumeran las competencias del programa del Practicum y las estudiantes deben indicar en una escala de Lickert 1-4 (donde 4 es mucho y 1 es poco) en qué medida consideran que se potencian las competencias mediante el uso del E-portfolio. La otra modalidad de preguntas responde a una elección de un desplegable de competencias en función de las tres que se consideren más potenciadas y finalmente, tenemos el tipo de preguntas con respuesta abierta.

Dichos cuestionarios fueron sometidos a una valoración de 10 jueces atendiendo a criterios de: univocidad, pertinencia e importancia, fundamentales para la validación de un instrumento según **Tejada** (1997). El proceso de validación se expone más adelante.

3.1.2 Perfil del tutor que realiza el acompañamiento

Nos encontramos frente a un tutor o supervisor con 10 años de experiencia en docencia universitaria en diferentes materias sobre la atención a la diversidad, los problemas de aprendizaje y la aplicación de las TIC en Educación, en diplomaturas, másteres y programas de doctorado. Dispone también de experiencia en el seguimiento de las prácticas de forma presencial y cierta experiencia en el funcionamiento del portafolio electrónico y el seguimiento de las producciones de las estudiantes usando esta herramienta.

Exponemos ahora cuales son las funciones asignadas al tutor según el dossier de prácticas de 2º curso de Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida para el curso 2011-2012:

- Dar información y orientación al estudiante con respecto al centro previsto para hacer las prácticas.
- Orientar al estudiante y hacer el seguimiento durante el proceso de prácticas.
- Seguimiento del Plan de prácticas firmado por los dos tutores y el estudiante
- Trabajar competencias transversales que enriquezcan el desarrollo formativo del estudiante.
- Orientar en la realización del diario.
- Mantener contacto personal con los tutores o tutoras y con el coordinador o coordinadora de las instituciones donde se hacen las prácticas visitando el centro educativo.
- Evaluar al estudiante en prácticas conjuntamente con el tutor o tutora del centro de forma consensuada.
- Participar en seminarios de formación específica organizados por la FCE y en las reuniones de coordinación de Prácticas I.
- Introducir las calificaciones en el acta de la materia.

3.1.3 Presentación del estudio de caso

A partir del marco teórico expuesto se planteó una intervención directa sobre las estudiantes de Practicum de 2º curso del grado de magisterio Infantil en la Universidad de Lleida (curso 2011-2012) y sobre su tutor. Ésta consistió primeramente, en un período de observación del entorno en el que se desplegaba la

asignatura de Practicum (*Eduportfolio*) así como de las directrices del programa de prácticas de las que se destacan: la enumeración de competencias y objetivos a desarrollar, las tareas del estudiante así como las funciones de los tutores; el calendario y la evaluación.

Por otra parte, a medida que el curso iba avanzando se iban fijando unos puntos de interés sobre los cuales posteriormente se desarrollaría la plena intervención. Estos fueron, por una parte, la calidad y el tipo de evidencias y trabajos de las estudiantes, por otra parte, el uso de la herramienta “*comentarios*” por parte del tutor y, finalmente, el contraste de ideas y percepciones entre tutores y estudiantes, acerca del desarrollo de competencias mediante el uso del E-portfolio.

El muestreo se ha llevado a cabo gracias a la autorización del tutor para analizar todos sus comentarios en los diarios de las estudiantes durante el curso 2011-2012 y gracias a la autorización de las 12 estudiantes para analizar la totalidad de sus diarios y evidencias mediante la aceptación de una carta de compromiso de buen uso de los contenidos³. Veamos pues, cuáles son las *muestras del estudio*, los *objetivos generales* de este estudio de caso junto con los *objetivos más específicos* y las *variables* de investigación:

Muestras:

- 12 estudiantes de 2º curso de Practicum
- 4 tutores de Practicum (entre los que se encuentra el tutor de las estudiantes de la muestra)

Objetivos generales:

- Conocer las bases del programa de prácticas a partir del uso del E-portfolio para las estudiantes de 2º curso de Magisterio Infantil durante el curso 2011-2012.
- Conocer la relación entre las estudiantes y su desarrollo de las competencias profesionales
- Conocer el impacto de los comentarios realizados por el tutor en el desarrollo de las tareas de las estudiantes.
- Conocer la opinión de las estudiantes y de otros tutores acerca del desarrollo del Practicum y las competencias mediante el uso del E-portfolio.

³ Ver Anexo 1

Objetivos específicos:

- Analizar los trabajos y evidencias de las estudiantes durante el curso 2011-2012.
- Plantear propuestas de mejora tanto para las estudiantes como para el tutor a partir de la observación y la teoría.
- Analizar y categorizar los comentarios del tutor para determinar mejor su impacto.
- Comparar dos períodos de tiempo para contrastar los cambios en los comentarios del tutor y en las tareas de las estudiantes en referencia a las propuestas de mejora previamente planteadas.
- Comparar la opinión de las estudiantes y de los tutores de prácticas acerca de desarrollo de las competencias mediante el uso del E-portfolio.

Variables dependientes:

- El fomento de la reflexividad en los estudiantes
- La calidad de los trabajos y evidencias en el E-portafolio
- La identificación con las competencias profesionales por parte de las estudiantes

Variables independientes:

- La tipología y regularidad de los comentarios entre el tutor y las estudiantes
- La planificación y programación de la asignatura
- El esfuerzo y perseverancia de las estudiantes en las diferentes tareas

3.2 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

3.2.1 Introducción

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación se dedicó, un **primer período** (de octubre de 2010 a mayo de 2012), a establecer un marco teórico atendiendo a elementos tan esenciales como: E-portfolio, Practicum y tutorización. Dentro de este mismo período (de octubre de 2011 a diciembre de 2012) también se realizó una exhaustiva observación de las 8 entradas en los diarios, realizadas hasta el momento a 9 de las estudiantes (72 entradas en total) y de los 31 comentarios del tutor realizados hasta entonces. A partir de esa observación se inició un análisis en

profundidad para, por una parte, detectar y agrupar incoherencias o errores en los diarios de las estudiantes y, por otra parte, clasificar y categorizar los comentarios del tutor atendiendo a la finalidad de estos.

A partir de entonces se convocó y realizó una reunión junto con las estudiantes y el tutor para intercambiar opiniones y exponer las propuestas de mejoras, dando paso así al **segundo período**. Este segundo período (de diciembre de 2012 a febrero de 2013) se caracterizó por una nueva fase de observación y análisis para detectar cambios de acuerdo a las premisas expuestas en la reunión donde fue preciso dividir las propuestas de mejora en dos bloques temáticos. Esta vez se analizó una totalidad de 135 entradas y 95 comentarios del tutor (teniendo en cuenta los dos períodos en ambos casos). Paralelamente a estos dos procesos también se llevó a cabo la elaboración de dos cuestionarios de opinión acerca de la percepción de las competencias dentro del período de prácticas mediante el uso del E-portfolio. Las diferencias entre ambos cuestionarios son mínimas de forma que uno iba dirigido a 10 tutores de prácticas (entre los que se incluyó también el tutor autor de los comentarios de la presente investigación) y el otro cuestionario para cada una de las 12 estudiantes en período de prácticas entorno a las cuales giró este estudio de caso. Esto nos permitiría conocer de primera mano las diferentes percepciones entre estudiantes y tutores acerca de las competencias y así poder realizar comparaciones. A continuación se exponen los resultados y desarrollo de la intervención.

3.2.2 Estudio y categorización de las categorías – comentarios del tutor

3.2.2.1 Tipología de comentarios

Los comentarios realizados por el tutor se agruparon en dos fases que comprendían un período de tiempo de poco más de un mes cada una. Dada la cantidad de temáticas tratadas en los comentarios no podemos afirmar que existan unos patrones estrictamente comunes ya que en función de la temática y la finalidad van a tener una estructura y extensión variable. No obstante merece la pena destacar que, en ambas fases, los comentarios se caracterizan por:

- Su *claridad* (dado que siguen una estructura más o menos fija)
- Su *precisión* (ya que se exponen los temas uno por uno)
- Su empeño en facilitar la *comprensión* (dada la cantidad de ejemplos y explicaciones incluidos).

Y ambas disponen de:

- **Estructura:** formada por una breve salutación “, el desarrollo del mensaje (atendiendo a las diferentes temáticas y categorías) y una despedida “*Salutations*”.
- **Extensión:** donde en ambas fases la cantidad mínima por comentario oscila entre 24 y 28 palabras; las máximas entre 255 y 285; estableciendo así una media por comentario de 129 palabras. Véase la gráfica a continuación:

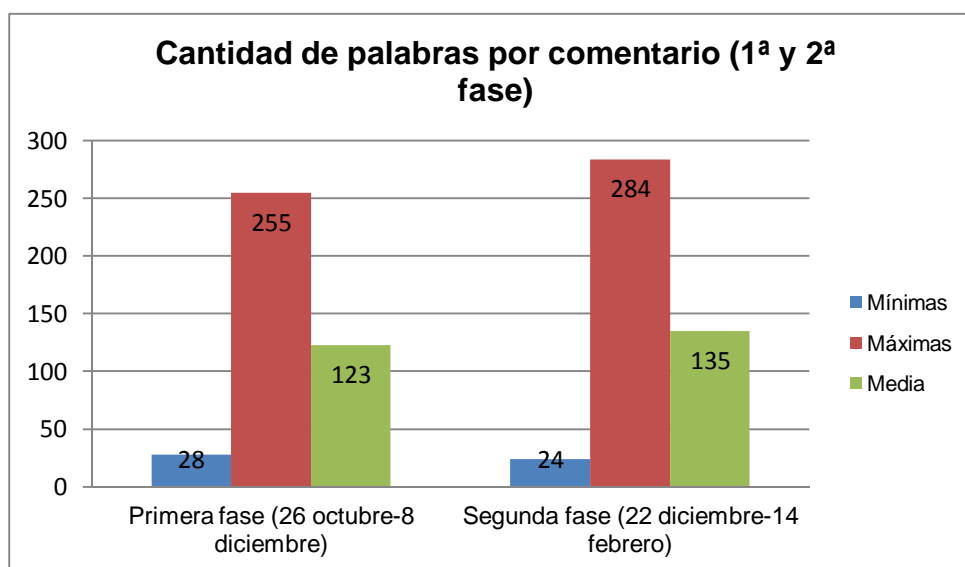


Gráfico 1. Cantidad de palabras por comentario

A partir de los datos numéricos que nos aporta la gráfica podemos establecer también cuál es el total de palabras aproximado teniendo en cuenta la totalidad de comentarios que, recordemos ascendían a 95. Pues bien, si multiplicamos el número de palabras de media por comentario, por el total de comentarios tenemos que el tutor ha utilizado una cantidad aproximada de 12.825 palabras.

Con el fin de profundizar más en el contenido y no tanto en los datos numéricos, se han analizado nuevamente a totalidad de comentarios del tutor y, partir de aquí, se ha establecido que los comentarios con mínimas tan breves como 24, 28 y 32 palabras se relacionan con un tipo de comentario instructivo o bien como continuación de un comentario anterior:

“Pots afegir algun tema rellevant més al comentari que presenta el vídeo, segurament la síntesis d'aspectes que comentes en el diari podira anar bé”. [Comentario nº23 - Segunda tanda – tutor]

En cambio, comentarios con máximas tan extensas como 284, 255 y 241 aparecen frente a temáticas relacionadas con situaciones del aula mediante las propias explicaciones o la cita de teorías y/o autores.

3.2.2.2 Antecedentes de las categorías

Tras una larga revisión bibliográfica realizada sobre estudios e investigaciones anteriores en las temáticas de reflexión, e-portfolio, supervisión y acompañamiento o tutoría, como se ha recogido en el marco teórico, ahora merece la pena destacar las investigaciones y autores que más impacto han tenido en este estudio. Una de las investigaciones que más claramente recoge la idea del Practicum viene de manos de **Villa y Poblete** (2004) quienes exponen que éste tiene un sentido en función de que los estudiantes contrasten los contenidos recibidos durante la carrera y desarrollen las competencias profesionales. Por lo que rescatamos la idea del puente entre la teoría y la práctica mediante el desarrollo competencial.

Otra idea recurrente, esta vez acerca del uso del portfolio, viene de manos de **Palomares** (2007b) quién afirma que el uso del *Portafolio* es un proceso educativo en sí mismo puesto que su realización forma parte del aprendizaje y por tanto su propio desarrollo debe evaluarse. Aspecto que nos recuerda la importancia de llegar hasta el final el proceso; de la necesidad de evaluar tanto a los estudiantes como a los medios utilizados para tal fin. Otra referencia importante, esta vez acerca de la *reflexión* en este contexto, está encabezada por **Rodríguez et al.** (1998) quienes estipulan que la *reflexión* se basa en actividades tales como la realización de un diario en el que se argumente sobre la práctica haciendo referencia a la teoría aprendida en la Universidad, tanto para explicar los fundamentos en los que se apoya como para someter a revisión la teoría a la luz de la práctica.

Un idea muy parecida a la reflexión se relaciona con la idea de la *supervisión* y, para eso, rescatamos las ideas de **Martínez** (2005), acerca de la importancia de la comunicación entre estudiante y supervisor (a través de Internet) para un correcto funcionamiento del programa de prácticas en que el alumno reflexione, analice y confronte los conocimientos teórico prácticos. Finalmente y de un modo más específico, dentro de la supervisión, nos referimos más profundamente al papel del tutor, concretamente de los *comentarios* que realiza a sus estudiantes. Para eso destacamos a **Cebrián** (2010) con su estudio de caso: “*Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum*”, quién indudablemente a servido como principal precedente y referente en la presente investigación. Con el fin de justificar la importancia de la categorización y de las

temáticas extraídas a partir de los comentarios del supervisor, resultan interesantes las afirmaciones de **Dow, Hart y Nance** (2009) (citado en **Cebrián**, 2010):

“[...] encontró un grado estadísticamente significativo, de acuerdo más que el azar, entre los supervisores y los supervisados sobre los temas discutidos en sesiones de supervisión, y sobre el estilo de supervisión utilizados por el supervisor”.

Además, el estudio de caso de **Cebrián** concluyó con que existió un fuerte impacto en el aprendizaje y la conceptualización de las prácticas de los estudiantes debido a la variable *“comunicación dialógica”*, especialmente en los diarios de los estudiantes con supervisores que usaron el e-portfolio, en comparación con modelos más tradicionales de supervisión. Rescatamos una vez más a importancia de la comunicación en el proceso de supervisión. Siguiendo con el estudio de **Cebrián**, éste clasificó los comentarios de los tutores de Practicum en 4 bloques temáticos: *Socializa los aprendizajes adquiridos por el estudiante, Anima a la reflexión, Motiva y Asesora* y posterior los agrupó en categorías y subcategorías; esto fue una de las bases para nuestra investigación de forma que sus 4 bloques temáticos sirvieron de referente para el establecimiento de nuestras categorías. En resumen, los marcos teóricos nos proporcionaron pistas para definir las categorías principales pero, a medida que se avanzaba iban surgiendo también ideas que nos ayudaron a perfilar mejor las categorías secundarias. Lo que nos permite recuperar la investigación llevada a cabo por **Porta y Silva** (2003) y destacar la fase para el análisis de contenido: *definición de unidades de análisis* la cual establece núcleos de significado propio que posteriormente serán objeto de estudio en cuanto a clasificación y recuento. Los núcleos que enumeran son:

- *Unidades genéricas: son las unidades de observación genérica. A partir de allí el material debe ser estudiado en una unidad genérica para medir la frecuencia de los conceptos definidos.* Lo que en nuestro estudio de caso corresponde a los comentarios realizados por el tutor.
- *Unidades de contexto: es el mayor cuerpo de contenido y sirve para captar el significado de la unidad de registro.* Por ejemplo, si hablamos de la categoría de asesoramiento necesitaremos conocer la temática general del comentario para así poder clasificarlo en subcategorías.

- *Unidades de registro: Es la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación y al recuento frecuencial. En nuestro estudio establecimos algunos ejemplos para identificar más fácilmente el tipo de categoría referido en el texto (por ejemplo, la unidad de registro “és molt interessant” se relaciona con la categoría de Motivación).*

Estos autores indican también un par de pautas tan interesantes como:

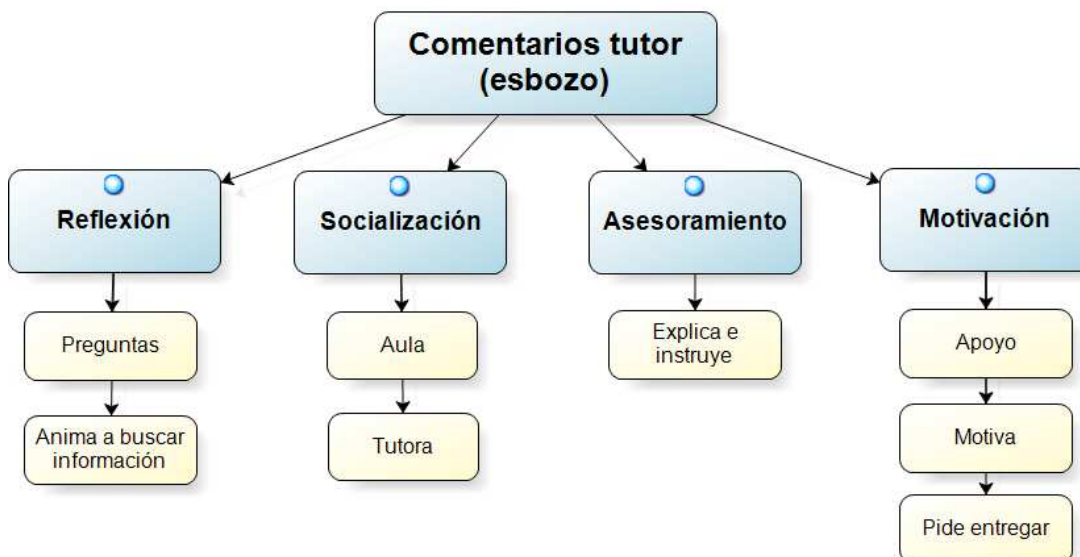
- *Desarrollo de categorías de codificación: consistirá en un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que irán emergiendo de la lectura del propio material de estudio. La identificación de las categorías emergentes es un proceso relacionado no sólo con el material de análisis sino con la formación y el propio marco teórico de la investigación. Con lo que recordamos principalmente la influencia de la investigación llevada a cabo por **Cebrián** (2010) acerca de la categorización de los comentarios de supervisores del Practicum.*
- *Desarrollo de tipologías y categorías centrales: catalogados y enumerados los datos, se lleva a cabo un proceso de comparación sistemática de las categorías en que han sido integrados. De este modo, se pueden establecer relaciones que propiciarán el inicio del proceso de comprensión de las mismas. A partir de aquí surgirán categorías centrales que aglutinarán las categorías de segundo orden y facilitarán la interpretación en torno a determinados ejes de contenidos. En nuestro caso se ha compuesto por 4 categorías de las cuales 3 disponen de subcategorías.*

Pasamos ahora sí, a presentar y exponer las categorías y subcategorías que se han establecido partiendo de toda la información expuesta.

3.2.2.3 Presentación de las categorías

Con el fin de conocer el tipo de interacción existente entre el tutor y las estudiantes, así como las temáticas más comunes tratadas, se analizaron un total de 31 comentarios realizados por el tutor a las 9 estudiantes des del 26 de octubre de 2011 hasta el 8 de diciembre de 2011. A partir de su lectura y posterior análisis se observaron enormes similitudes con las temáticas propuestas por **Cebrián** (2010) y, a partir de ese momento, se inició la estructuración en base a las 4 temáticas las cuales,

a partir de entonces, llamaríamos “categorías”. De esta forma, se fueron agrupando los contenidos de los comentarios en base a las 4 categorías. Una vez realizada esta tarea se esbozaron las categorías principales y las que se estimaban que podrían ser subcategorías. A continuación se presentan los primeros esbozos:



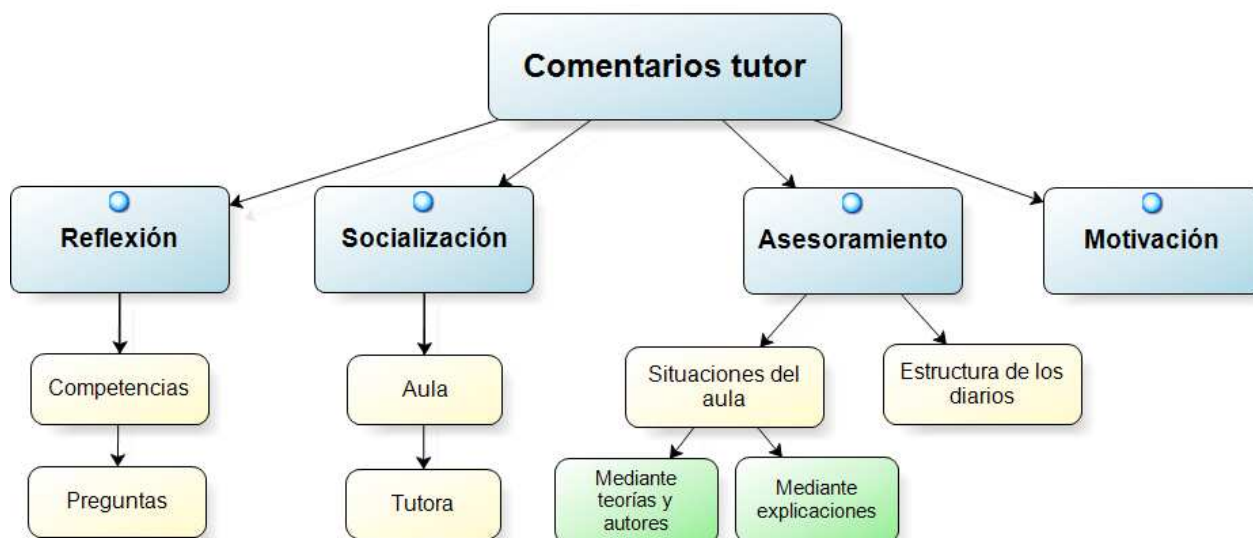
Esquema 2. Esbozo comentarios tutor.

Categorías que nos recuerdan a las palabras de **Braga, Álvarez y Pérez** (2004:3 citado en **Pérez y Burguera**, 2011) acerca de las finalidades del Practicum:

“orientado a que el alumno/a, con el apoyo y asesoramiento de sus tutores/as, planifique, desarrolle y evalúe una propuesta de intervención en un contexto real (social, escolar o laboral).”

A partir de entonces, se inició una segunda tanda de comentarios por parte del tutor y con ellos una nueva fase de lectura y análisis. Este segundo bloque de comentarios del tutor a sus estudiantes abarcó des del 27 de diciembre de 2012 hasta el 14 de febrero de 2012 y la totalidad de comentarios publicados esta vez fueron 65.

A partir de los nuevos comentarios, su análisis y categorización revisamos el contenido de las categorías, es decir, su definición. El resultado se presenta en el siguiente esquema:



Esquema 3. Comentarios tutor.

3.2.2.4 Justificación del cambio de categorías

Primeramente, se decidió mantener las categorías principales (*reflexión*, *asesoramiento*, *socialización* y *motivación*) coincidentes con la investigación realizada por la **Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga** ya que englobaban la totalidad de los comentarios en una y otra fase.

Dentro de la categoría “**Reflexión**” se consideró preciso englobar la subcategoría “Anima a buscar información” dentro de “*Preguntas*” ya que estaba formulada como tal y en cuanto a temática se relacionaba mejor dentro de una categoría como la de “*Asesoramiento*”. Además se añadió la subcategoría de “*Competencias*” debido a su incremento en la segunda fase; quedando la categoría “**Reflexión**” compuesta por las subcategorías: “*Preguntas*” y “*Competencias*”.

Seguidamente, en la segunda categoría, “**Socialización**”, se mantuvieron las dos subcategorías: “*Aula*” y “*Tutora*” puesto que los comentarios encajaban bien en ambas fases de las categorías.

Por otra parte, la categoría de “**Asesoramiento**” sufrió mayores cambios. Se aumentaron las subcategorías a dos niveles. Se eliminó la única subcategoría existente: “*Explica e instruye*” y se añadieron “*Estructura de los trabajos*” (donde se incluirían los comentarios pertenecientes a la eliminada subcategoría de “Anima a buscar información” y Situaciones del aula ésta última dividida en “*Mediante teorías y autores*” y “*Mediante explicaciones*”.

Finalmente, se eliminaron las subcategorías de la categoría “**Motivación**” puesto que a efectos prácticos todo se reducía a lo mismo, a motivar.

Llegados a este punto ya se disponía de las categorías y subcategorías definitivas las cuales englobaban una totalidad de 129 comentarios uniendo las dos tandas. Por tanto, a continuación van a definirse cada una de las categorías por separado:

3.2.2.5 Exposición de las categorías

Categoría: Reflexión

Esta categoría nace fruto de los comentarios que promueven una reflexión por parte de los alumnos ya sea mediante preguntas o redireccionando hacia la temática de las competencias. Parece que el tutor invita a las estudiantes a ir más allá en sus producciones escritas de modo que, de alguna forma, hay una incitación al análisis, a la extracción de conclusiones, a la relación con marcos teóricos o ideas que podrían ser base en ciencias de la educación, a la relación con otras experiencias en el mismo portafolio, a la solicitud de un cambio de perspectiva o de punto de vista con la idea de motivar una confrontación de ideas que produzcan nuevos análisis, etc. Finalmente, esto parece lo más coherente con la idea de promover un pensamiento de orden superior, tal y como proponen **Brockbank** y **McGill** (2002) cuando hablan de reclamar a los estudiantes un comportamiento profesional. Más allá de las funciones cognitivas inferiores (percepción y almacenaje de informaciones) se solicita una producción desde las funciones cognitivas superiores (atención voluntaria, construcción lógica, categorización, reflexión).

No deben confundirse las preguntas reflexivas con las preguntas que tienen una pretensión esclarecedora o de interés como por ejemplo las que se citan a continuación:

“has pogut explicar algún conte?” [Comentario nº12 - Primera tanda, tutor]

“vols dir que n'utilitzen tres a l'escola?”. [Comentario nº16 - Primera tanda, tutor]

Para una mayor comprensión de la categoría a continuación se muestran algunos ejemplos acerca de las preguntas de reflexión extraídos de diferentes comentarios:

“en que consisteix ser una bona mestra?” [Comentario nº3 - Primera tanda, tutor]

“què es l’aprenentatge signitifiatiu?” [Comentario nº2 - Primera tanda, tutor]

“Quina relació té tot això amb el currículum i les capacitats a desenvolupar a E. Infantil?”. [Comentario nº13 - Primera tanda, tutor]

I, a continuación, acerca de las competencias (que pueden ir también formuladas en forma de cuestión):

“Però amb quines competències, segons tu, es podria definir la competència del mestre?” [Comentario nº20 - Segunda tanda, tutor]

“Com et veus tu sobre les competències a desenvolupar en el Praticum I?” [Comentario nº44 - Segunda tanda, tutor]

Categoría: Socialización

Esta segunda categoría se establece a partir de los comentarios que solicitan la intervención de las estudiantes con la tutora del centro docente no Universitario (en busca de opinión u orientación) o bien en el aula (desarrollando actividades propias de una maestra). De igual modo **García** (2002:15 citado en **Tejada**, 2011) indica que las prácticas son una modalidad formativa que permite la adquisición de competencias, de experiencia y de contexto gracias, entre otras razones, al hecho de:

“Realizar un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades sociales inherentes al mismo, de suerte que hemos de ver las estancias de prácticas como un mecanismo de socialización e iniciación profesional, dado que proporcionan al sujeto en formación la ocasión de observar modelos de actuación profesional y de ir configurando su propia forma de comportamiento.” (**Tejada**, 2011).

Y este ajuste se promueve por el tutor en el E-portfolio mediante cuestiones acerca del rol, opinión y actuación del tutor que acoge en el escenario profesional de

las estudiantes de magisterio de 2º curso del grado de educación infantil. Debe tenerse en cuenta que aunque las unidades textuales de socialización se formulen como cuestión, no se incluirán entonces en el apartado de preguntas de la categoría de reflexión, sino aquí. También cuando se refiere a la identidad profesional o comenta las intervenciones de las estudiantes donde refiere su elección de estudios y confirma, por ejemplo, lo acertada que fue su elección profesional. Los comentarios refieren a la identidad y a la socialización profesional. A continuación se exponen algunos extractos de los comentarios en referencia a la socialización con la tutora:

“Contrasta amb la teva tutora el teu parer, demana-li el seu”
[Comentario nº8 - Segunda tanda, tutor]

“Se t'acudit de preguntar-li a la teva tutora com s'ho va fer ella quan començava en aquestes situacions?”. [Comentario nº9 - Segunda tanda, tutor]

Es realmente esencial que los estudiantes en período de práctica se acerquen a sus tutores los observen, pregunten y aprendan, que los utilicen de modelos.

“Es muy importante que (...) copie de los profesores expertos para construir su conocimiento práctico, sabiendo que estas conductas (...) le van a servir para llenar los vacíos de su conocimiento hasta que pueda contrastarlos con su propia prácticas.” (Peña, 2005)

A continuación acerca de la socialización con el aula:

“[...] estaria molt bé que en endavant us proposesiu "actuar" més, molt més, ... no solament observar, ajudar i acompanyar (que també està bé) sino dirigir o conduir una sessió de rutines, explicar contes” o “demana de desenvoluar activitats com a conductora: explicar contes, activitats de rutines, plantejament d'activitats”. [Comentario nº28 - Segunda tanda, tutor]

Y, finalmente acerca de la identidad:

“Veig, pel que expliques, que la teva tria professional i formativa és l'encertada, amb la vivència de la matèria del

pràcticum es confirma." [Comentario nº19 - Segunda tanda, tutor]

Categoría: Asesoramiento

Esta tercera categoría quizá es la más amplia debido a las subcategorías que se le derivan. Podemos decir que esta categoría es producto de los comentarios que pretenden dar información o explicaciones acerca de distintos temas. Se dan por tanto intervenciones relacionadas con la gramática del portafolio y con los contenidos. En primer lugar, nos referimos a los aspectos más formales de presentación de los documentos y del uso, incluso de la herramienta ya que como toda herramienta puede ser usada de una forma más adecuada; en el orden, la presentación de los documentos justificando su importancia y pertinencia, relacionándolos con otros, etc. Por otra parte, en el asesoramiento de contenidos el profesor instruye y tiene como propósito documentar, proporcionar o recordar saberes teóricos que considera fundamentales y no deberían desconsiderarse en los análisis realizados por las estudiantes. De igual modo proporciona también ideas que pueden facilitar un cambio de perspectiva que puede enriquecer el análisis o la interpretación de una determinada situación didáctica. Por una parte tenemos las instrucciones acerca de la **estructura de los diarios** como por ejemplo:

"[...] aprofito per demanar-te que des de l'edició del portafolis - previsualització posis un títol als diaris on s'identifiqui la data del diari, per fer més fàcil la seva localització i identificació al dia al que et refereixes." [Comentario nº12 - Segunda tanda, tutor]

"T'animo també a que facis anar l'estructura que us va planteja l'estudiant del màster de Tecnologia Educativa i que t'adjunto en un arxiu". [Comentario nº21 - Segunda tanda, tutor]

Y, por otra parte, la temática relacionada con las **situaciones del aula**. Debido a su magnitud se hizo necesario diferenciar entre los comentarios basados en *explicaciones propias del tutor* como por ejemplo:

"L'autonomia dels infants és un dels aspectes fonamentals a desenvolupar a l'escola d'educació infantil i primària. A educació infantil els hàbits juguen un paper cabdal en aquest desenvolupament." [Comentario nº6 - Primera tanda, tutor]

“La consciència de les nostres pròpies emocions com a mestres és necessària, per tal de conèixer-nos, i saber-les administrar i gestionar. No em parlem mai, o gairebé mai d'aquest tema, però és present.” [Comentario nº7 - Primera tanda, tutor]

En contraposición con las *explicaciones basadas en la teoría o autores* como por ejemplo:

“(Jerôme) Brunner va treballar força sobre el tema de les bastides, ... i és un concepte realment interessant” [Comentario nº2 – Segunda tanda, tutor]

“Teberosky i Ferrero tenen aportacions interessants en l'enfocament socioconstructiu de l'ensenyament i aprenentatge”. [Comentario nº17 – Segunda tanda, tutor]

Categoría Motivación

Finalmente, esta última categoría, la más breve también, se caracteriza por comentarios destinados a animar y a felicitar a las estudiantes por sus producciones y evidencias. Algunos ejemplos se exponen a continuación:

“Trobo molt interessant el que expliques dels àlbums”
[Comentario nº20 – Segunda tanda, tutor]

“Felicitats per la feina!”. [Comentario nº22 – Segunda tanda, tutor]

Diversos son los estudios realizados a los estudiantes en período de prácticas con la finalidad de conocer sus opiniones acerca del apoyo que reciben de sus tutores. Por tanto, resulta muy importante el soporte prestado por el tutor tal y como comentábamos en apartados anteriores, ya que buena parte de sus actuaciones afectan directamente sobre la calidad de las prácticas de los estudiantes a su cargo y de sus resultados. Por eso, deben tenerse en cuenta criterios de selección de los tutores de prácticas para evitar obtener puntuaciones tan bajas por parte de sus estudiantes como en el estudio de **González y Hevia** (2011). Como muy bien proponen **Pérez y Burguera** (2011):

“[...] para que esta asignación no sea puramente azarosa o se utilicen los créditos de Practicum para ajustar la carga docente del profesorado.”

En un estudio realizado por **Hill, Jennings y Madwick** (1992, citado en **Martínez y Raposo**, 2010) se especifican algunas funciones el tutor tan interesantes como *establecer una relación supervisora de apoyo con el tutorando/a y prestarle consejo y ayuda*. Con todo esto se percibe la importancia de seleccionar tutores competentes y capaces de desarrollar todas sus funciones entre las que no se debe olvidar la de *motivación*.

3.2.2.6 Análisis de los resultados y discusión

Antes de iniciar el análisis deben explicarse algunos aspectos relacionados con la categorización y el análisis de los comentarios. El análisis se basa en las categorías presentadas en el punto anterior, relacionándose a partir estas, un recuento de todos los comentarios en base a dos períodos de tiempo diferentes que se comparan para determinar posibles cambios. Una primera fase que corresponde al período previo a la reunión (20 octubre – 8 diciembre 2011) y otra fase posterior a la reunión (27 diciembre – 14 febrero 2012). La metodología de análisis se ha expuesto anteriormente y, la discusión de los resultados se basará, a menudo, en fundamentos teóricos similares.

Categoría 1: Reflexión

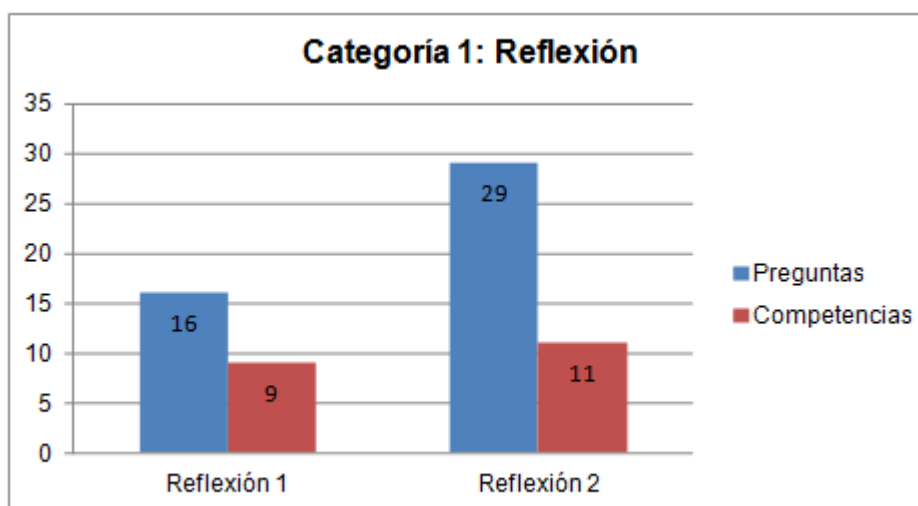


Gráfico 2. Categoría: Reflexión.

Recordamos, antes que nada, que esta categoría está formada por las subcategorías: “**Preguntas**” y “**Competencias**”. Los datos están presentados en forma de diagrama de barras y divididos en los dos periodos. A partir del gráfico apreciamos,

por una parte, como en la primera fase el ámbito “Preguntas” apenas dobla en frecuencia a las “competencias” pero como, por otra parte, en la segunda fase ya las triplica.

Debemos pero, tener en cuenta la proporcionalidad entre la cantidad de comentarios de una fase y otra para determinar verazmente si existe o no un aumento real. Para eso se han realizado reglas de tres para determinar si el aumento ha sido proporcional de forma que la cantidad de comentarios que ha sufrido verdadero aumento se ha manifestado en la subcategoría de preguntas en casi 10 puntos de incremento, mientras que la subcategoría de competencias ha sufrido un descenso, en proporción, de 7 puntos.

La conclusión es que el tutor prioriza las preguntas para hacer reflexionar a sus estudiantes y aunque existe un descenso en la frecuencia de comentarios con la pretensión que las estudiantes reflexionen acerca de las competencias, dispone aun de una presencia notable. Lo que nos recuerda las palabras de **Pérez y Burguera** (2011) acerca de la labor del tutor en estos aspectos de reflexión y competencias:

“Los tutores y tutoras son un elemento central de las Prácticas, y su actuación determina en muchos casos que se consiga alcanzar el grado de análisis y reflexión que hace posible que el alumnado, haga conscientes las competencias que ha puesto en marcha durante sus prácticas, las que ha adquirido, y las que todavía ha de seguir desarrollando.”

Vemos por tanto, una insistencia en la idea de referirse a las competencias. Esto podría ser así porque para este tutor podría ser importante confrontar a los estudiantes con su competencia, ponerlos en situación de autoevaluación. En distintos comentarios hemos comprobado como pregunta a las estudiantes como se ven en el transcurso de las prácticas en relación a la adquisición y desarrollo de las competencias citadas en el dossier de prácticas de 2º curso. Pide, por tanto a la estudiantes el ejercicio de la autoevaluación y toma de conciencia sobre su evolución. **Quiyun** (2008, citado por **Cebrián**, 2010) nos recuerda la eficacia de ayudar al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje con la ayuda de su supervisor.

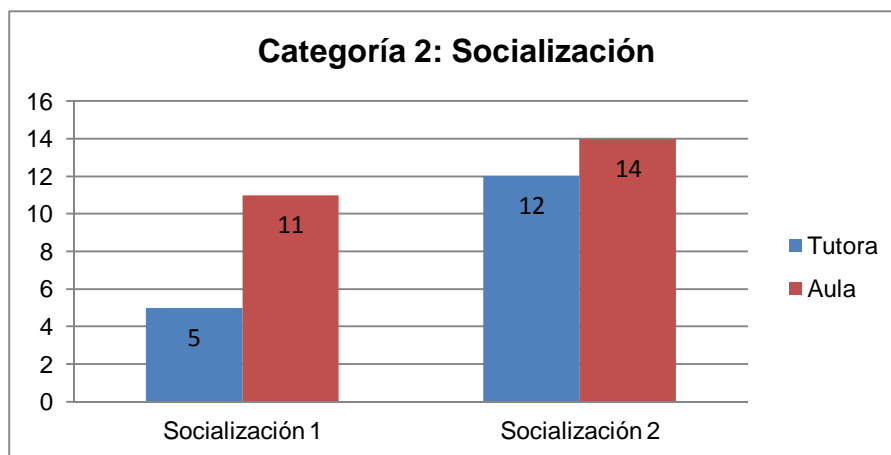
Categoría 2: Socialización

Gráfico 3. Categoría: Socialización.

Para iniciar el análisis de la categoría de socialización resulta interesante recordar las palabras de **Tejada** (2005) cuando atribuye al Practicum la disposición de un *espacio privilegiado de inicio a la socialización*.

Recordamos que las subcategoría que componen esta categoría son: **socializar con la tutora** y **socializar con el aula**. Aclarados estos aspectos, a partir de la categorización obtenemos un nuevo diagrama de barras en el que se observa una mayor presencia de la solicitud de socialización en el aula (primero con 11 y después con 14) que con la tutora (primero con 5 y después con 12) aunque la distancia entre estos se reduce en la segunda tanda donde apenas marcan la diferencia dos puntos. Cabe matizar que esta diferencia se ve reducida debido al aumento de comentarios referentes a la tutora y no a una disminución de los comentarios sobre el aula, los cuales incluso también sufren un ligero aumento de 3 puntos como puede apreciarse gráficamente.

Teniendo en cuenta los criterios de proporcionalidad en referencia a los resultados, tenemos que donde ha habido un aumento real de casi 2 puntos ha sido en la socialización con la tutora mientras que la socialización ha descendido proporcionalmente hasta 8 puntos.

Como conclusión sería conveniente enunciar que el tutor inicialmente determina una importante diferencia entre comentarios sobre la socialización en el aula y con la tutora y en la segunda fase va reduciendo distancias. Teniendo en cuenta el aumento de comentarios socializadores (con la tutora) recordamos la investigación llevada a cabo por **Cebrián** (2010) acerca de la *“Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum”* donde obtuvo resultados

similares de forma que el supervisor A tendió a aumentar los comentarios socializadores, pasando de un 0 a un 26'7%.

El tutor, con los comentarios catalogados como socializadores (tanto hacia la tutora como al aula), parece interesado en valorar la imagen de la tutora en el centro educativo, prestigiándola como profesional, enfatizando su autoridad que basa en su experiencia y como experta docente en la etapa de Educación Infantil. Y de un modo parecido, pretende invitar a las estudiantes a ejercer como docentes para que conozcan la profesión en primera persona como vía de construcción de la identidad profesional.

Categoría 3: Asesoramiento

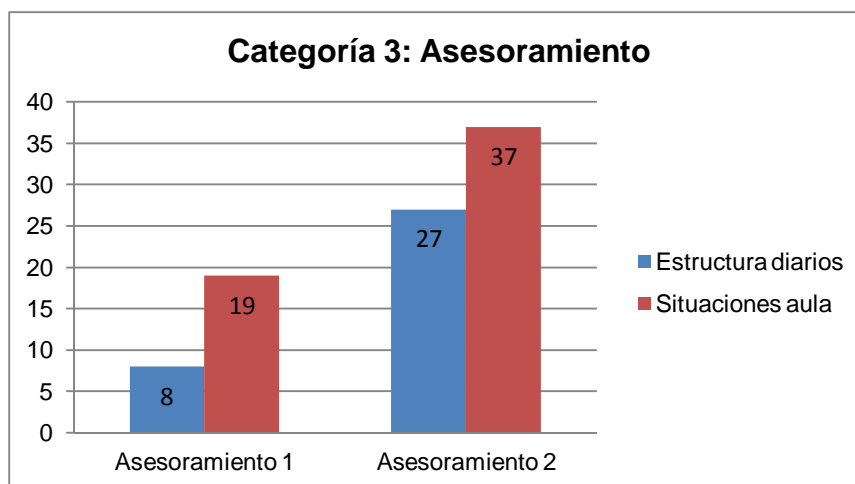


Gráfico 4. Categoría: Asesoramiento.

Recordemos que, primeramente se divide en asesoramientos acerca de la **Estructura de los diarios** y después en **Situaciones del aula**. A simple vista observamos que las *Situaciones del aula* se mantienen siempre por encima de la *Estructura de los diarios* triplicándola en la primera fase y doblándola en la segunda debido a un notable aumento de 19 puntos en *Estructura de los diarios*.

De forma proporcional determinamos que mientras la estructura de los diarios a sufrido un descenso importante de 10 puntos, el asesoramiento acerca de la situaciones en el aula ha aumentado más de 2 puntos. El motivo que explica este suceso va relacionado con la reducción de la necesidad de aportar instrucciones sobre los trabajos debido a un cumplimiento o mejora en estos.

Profundizando un poco más en los datos, aparece como lógico también que la subcategoría (*Situaciones del aula*) que se divide posteriormente en dos apartados represente una mayor frecuencia que la subcategoría que no se divide (*Estructura de*

los diarios). Por ese motivo presentamos el análisis de esta segunda subcategoría dividida en **Explicaciones** y en **Teorías y autores**:

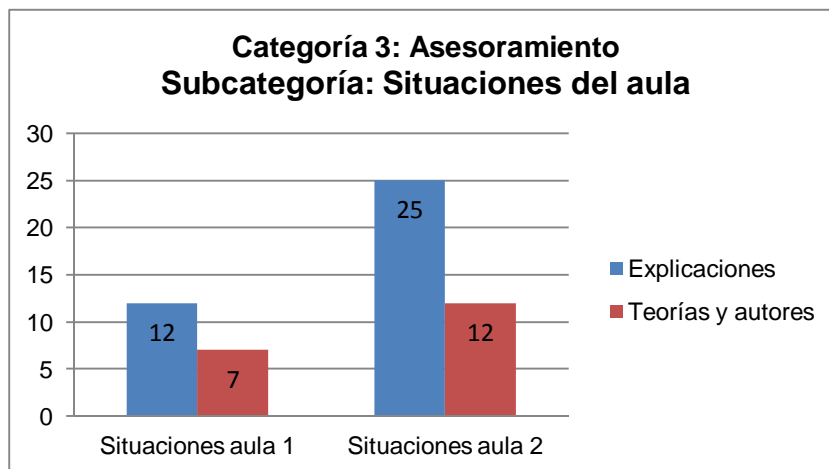


Gráfico 5. Subcategoría: Situaciones del aula.

Observamos que las *Explicaciones* se sitúan rozando el doble por encima de *Teorías y autores*, en ambas fases. No obstante, cabe mencionar que ambas temáticas aumentan su frecuencia proporcionalmente (rozando el doble) en ambas fases.

Teniendo en cuenta la cantidad de comentarios de cada fase obtenemos que, proporcionalmente, las explicaciones mantienen su cantidad de una fase a la otra mientras que la teoría y autores sufren un ligero aumento de 3 puntos. Igualmente, vale la pena reflexionar acerca de que la subcategoría que atañe a elementos estructurales de los trabajos se manifiesta frente a la necesidad de aclarar directrices ya establecidas o bien reorientar hacia el correcto desarrollo de estas; de modo que tienen una utilidad puntual y básicamente funcional. En contraposición a la subcategoría que asesora acerca de las situaciones en el aula las cuales más bien se dirigen hacia lo que **Rodríguez** (2004) explicita como *fuentes de información ricas culturalmente y diversas*. Por tanto tienen una finalidad que se dirige más allá de situaciones puntuales para permitir al estudiante sumergirse y conocer de forma más profunda situaciones y acontecimientos que vive en el aula.

Mediante esta temática de comentarios el tutor pretende informar, explicar, aumentar el conocimiento de las estudiantes para que éstas relacionen la teoría existente con las situaciones vividas en el aula. **Puig** (2004) añade que el supervisor:

“[...] señala y marca, da orientaciones y asesora sobre aquello que se considera conveniente”.

Categoría 4: Motivación

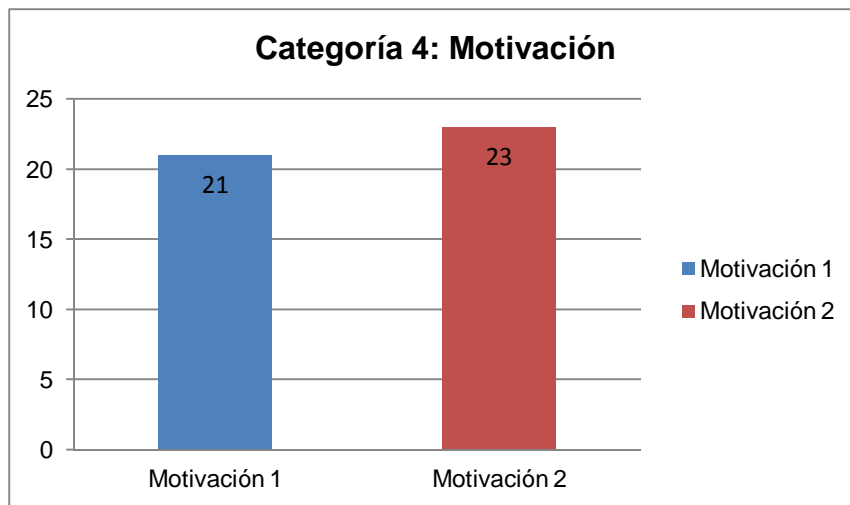


Gráfico 6. Categoría: Motivación.

Recordemos que esta categoría es la única que no tiene subcategorías por tanto se va a compararse únicamente entre una fase y otra donde la diferencia se presenta muy reñida, con tan solo 2 puntos de margen. Pero si tenemos en cuenta la cantidad de comentarios de una fase a la otra comprobaremos como en proporción, los comentarios de motivación se reducen hasta 20 puntos. Esto se resumiría con que el tutor utilizaba un elevado número de comentarios motivadores y a partir de la segunda fase éstos descendieron la seguramente para contrarrestar el aumento en otras categorías (como preguntas de reflexión, socialización con la tutora y situaciones del aula relacionadas con la teoría y la práctica).

Des de una vertiente más psicológica podríamos establecer que el tutor realiza funciones relacionadas con:

“[...] captar el interés y atención de su alumnado, estimula y da seguridad, de tal modo que estas intervenciones buscan lograr la confianza del tutorando”. (Martínez y Raposo, 2010)

Resulta entonces idóneo utilizar comentarios de motivación, teniendo en cuenta también la repartición de las otras categorías, con el fin de animar a los estudiantes puesto que en una encuesta realizada por **ANECA** (2007) con 7 grupos formados por participantes distribuidos considerando variables como sexo, edad, perfil de titulación, nivel de formación universitaria, clase social, ámbito de residencia y éxito en el proceso de inserción laboral se estableció que existe una falta de motivación por parte de los titulados universitarios y en un estudio parecido realizado también por **ANECA** (2004) se constató que el nivel de importancia que los empleadores otorgan a la

motivación es de 4'07 en una escala 1 -4 donde (1= Nivel muy bajo y 5=Nivel muy alto). Constatada queda por tanto la importancia de motivar a los estudiantes durante su titulación para evitar situaciones como esta durante la carrera profesional.

Resumen Categorías

Analizando el tipo de contenido de los comentarios se establecen categorías donde obviamente unas aparecen con más frecuencia que las otras. Véase entonces los gráficos donde se manifiesta la frecuencia general de categorías en la primera remesa, en la segunda y un recopilatorio de ambas:

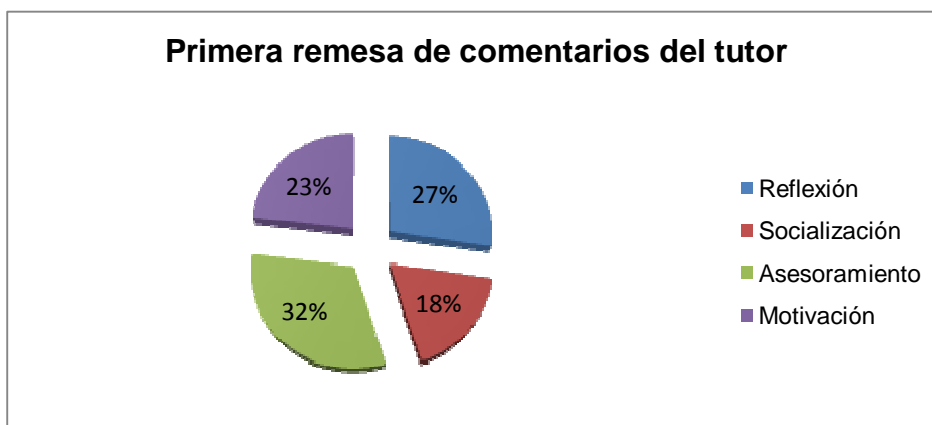


Gráfico 7. Primera remesa de comentarios del tutor.

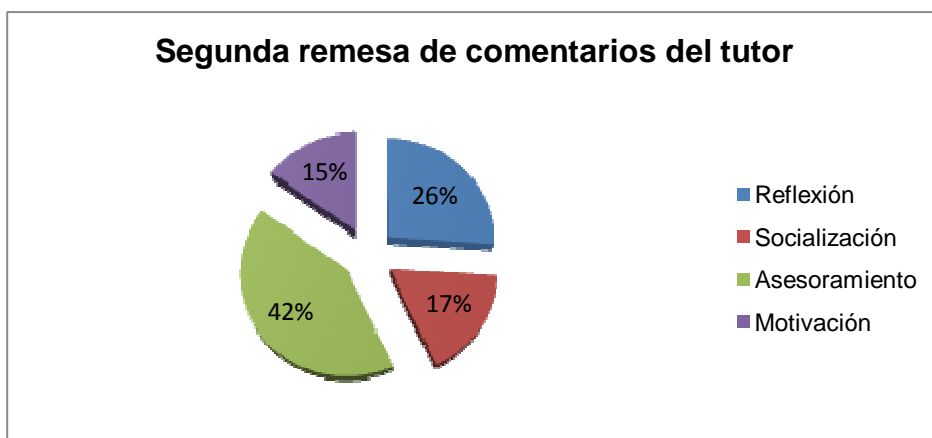


Gráfico 8. Segunda remesa de comentarios del tutor.

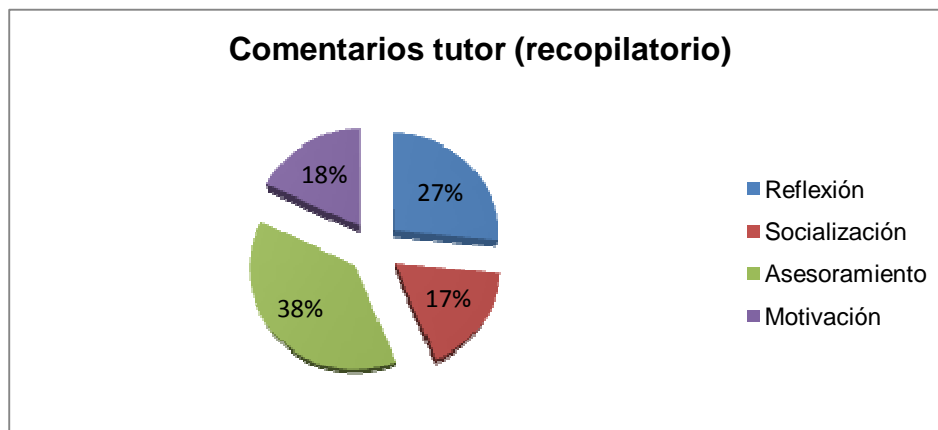


Gráfico 9. Recopilatorio de comentarios del tutor.

Si comparamos la primera remesa con la segunda apreciamos como en ambos casos la categoría de **Asesoramiento** prevalece por encima de las otras tres (primero con un 32% y aumentando a 42% después). En segunda posición, también común en las dos fases se presenta la categoría de **Reflexión** (primero con un 27% y ascendiendo a 26% después). En tercera posición y, una vez más, común en las dos fases aparece la categoría de **Motivación** (primero con un 23% y ascendiendo a 15% después). Finalmente, la categoría de **Socialización** queda en un último puesto en ambas fases (iniciándose con un 18% y aumentando a un 17% finalmente). Visto que el orden de frecuencia se mantiene en ambas fases esto supone que va a coincidir también en el último gráfico recopilatorio el cual se presenta a continuación alcanzando el 38%, 27%, 18% y 17% respectivamente. Lo cual se resume en que en ambas fases, el tutor utiliza principalmente comentarios para asesorar a sus estudiantes (recordemos mayormente mediante explicaciones propias), a continuación utiliza comentarios que propicien la reflexión de las estudiantes (recordemos también que mayormente mediante el uso de preguntas) y, finalmente de un modo muy igualado utiliza comentarios que pretenden motivar, por una parte, e incentivar a las estudiantes a colaborar con los quehaceres del aula, en mayor medida, por otra parte.

3.2.3 Intervención sobre las estudiantes

3.2.3.1 Presentación

A partir del estudio de los comentarios y de la observación exhaustiva de los diarios de las estudiantes se redactaron una serie de propuestas de mejora que se difundieron mediante una reunión junto con el tutor y las estudiantes en un seminario. La reunión lejos de ser únicamente informativa sirvió también para intercambiar experiencias y también ideas acerca del impacto que los comentarios estaban

teniendo sobre la forma de proceder y pensar de las estudiantes. Los comentarios que más destacaron por parte de las estudiantes fueron acerca de la necesidad de precisión en la valoración de los diarios y de mayor concreción en los aspectos a mejorar.

Dando respuesta a sus inquietudes se aclaró el hecho de que los comentarios no tenían la pretensión de ser respondidos ni pedían una repetición de los diarios ya entregados sino únicamente dar referentes e ideas para la mejora de los próximos, ya que de eso se trata en sí el portafolio; de una consecución de trabajos donde se vaya percibiendo un progreso a medida que se avanza. Y la figura del tutor es la que permite al estudiante avanzar y mejorar a partir de los errores, en este caso a partir de la herramienta de los comentarios.

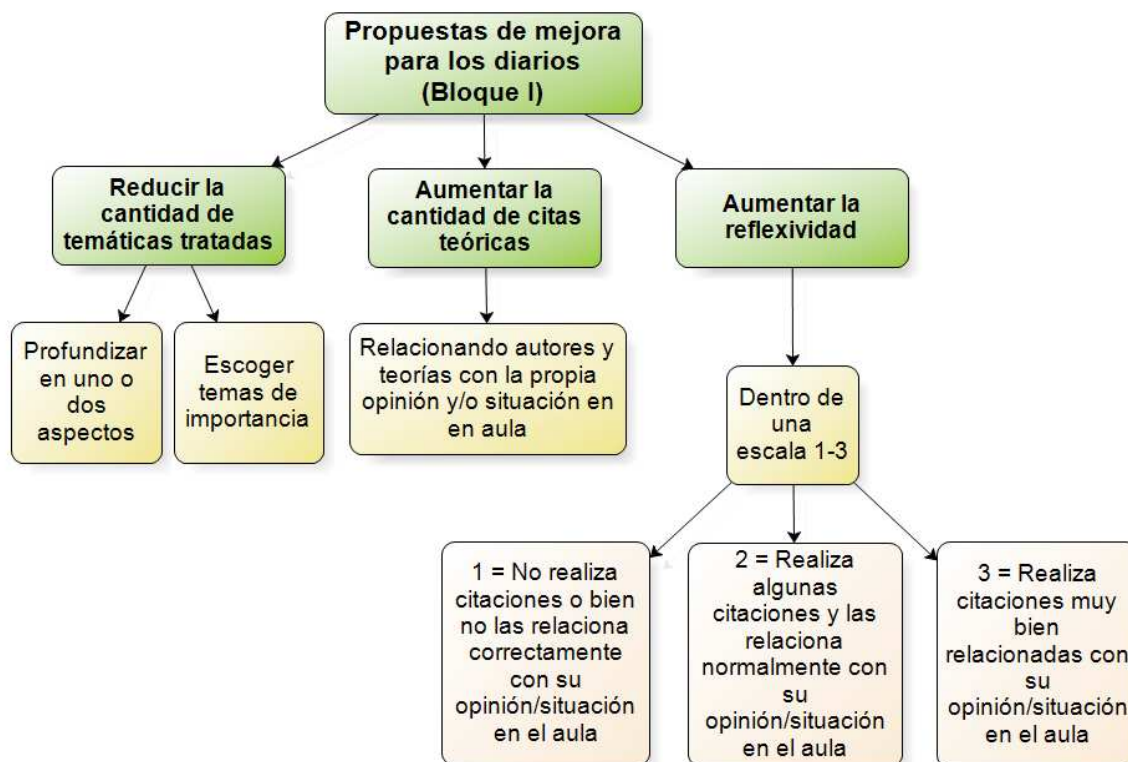
Finalmente, se propusieron algunos aspectos para la mejora en las presentaciones de sus diarios a partir de entonces. A continuación se dividen en dos bloques (general y específico) y se acompañan de un esquema explicativo:

Bloque I:

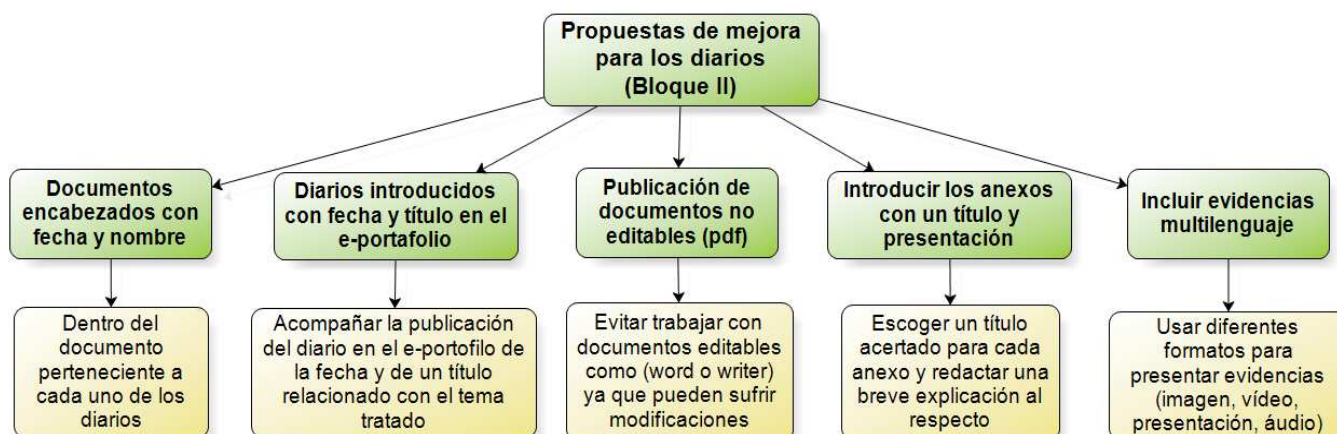
- Utilizar información teórica y de autores con propiedad y coherencia (realizando citaciones adecuadas y justificables a la situación).
- Aumentar la reflexividad mediante la observación, opinión y teoría.
- Reducir de las descripciones y limitar las temáticas abarcadas.

Bloque II:

- Encabezar los documentos con fecha y nombre y apellidos
- Introducir fecha y título en los diarios colgados en el portafolio
- Presentar los documentos en formato no editable (pdf.)
- Introducir los anexos con un título y una breve descripción
- Usar evidencias multilenguaje



Esquema 4. Propuestas de mejora para los diarios: Bloque I.



Esquema 5. Propuestas de mejora para los diarios: Bloque II.

3.2.3.2 Análisis de los resultados

A continuación se presentan los gráficos que muestran la evolución y los cambios alrededor de las propuestas de mejora en dos bloques diferentes y en contraste entre la primera y la segunda fase, en busca de mejoras significativas a raíz de la reunión donde éstas se propusieron. Los datos presentados en la mayoría de las

gráficas son fruto de las medias aritméticas obtenidas a partir de las tablas de recuento también presentadas. Iniciamos entonces, la presentación del primer bloque.

Bloque I:

Recuento de los diarios																		
Temas	Estudiantes																	
	a		b		c		d		e		f		g		h		i	
	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Cantidad temas	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	2	1	3	1	3	1	4	1
Teoría y autores	1	3	2	4	1	3	1	2	1	2	2	2	3	4	1	2	2	4
Reflexividad	1	2	2	2	1	3	1	3	2	3	1	3	3	3	1	2	1	2

■ Antes reunión
■ Después reunión

Tabla 1. Recuento de los diarios: Bloque I

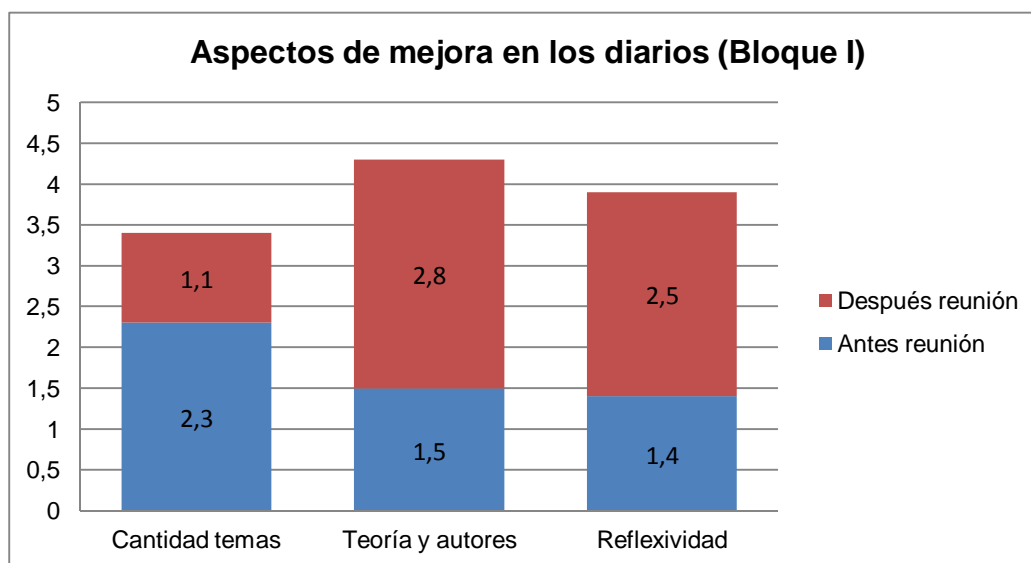


Gráfico 10. Aspectos de mejora en los diarios: Bloque I.

Iniciamos este primer análisis observando que el aspecto sobre la **cantidad de temas tratados** sufre un importante descenso (de -1'2 puntos) ya que durante la primera fase la media de comentarios era de 2'3 y en la segunda fase descendieron, tal y como se propuso en la reunión, hasta 1,1. Seguidamente, el segundo aspecto se refiere a la **inclusión de teoría y autores** en la narración de los diarios y, podemos apreciar que su incremento es destacable (de 1'3 puntos) tal y como muestra el diagrama, siguiendo así, acorde con la propuesta de mejora planteada en la reunión.

En el último aspecto incluido en el diagrama, referido a la necesidad de **aumentar la reflexividad** a partir de la redacción de los diarios, debemos remitirnos al primer mapa conceptual donde se especifica su valoración en una escala 1-3 y, si observamos el diagrama se percibe un considerable aumento (de 1'1 puntos) de la primera a la segunda fase, una vez más en sintonía con las propuestas de mejora.

Confirmamos entonces, que el primer bloque de propuestas de mejora ha obtenido un resultado satisfactorio y positivo al cumplirse las tres premisas: *Reducción de las temáticas, Aumento de las citaciones teóricas y Aumento de la reflexividad.*

Bloque II:

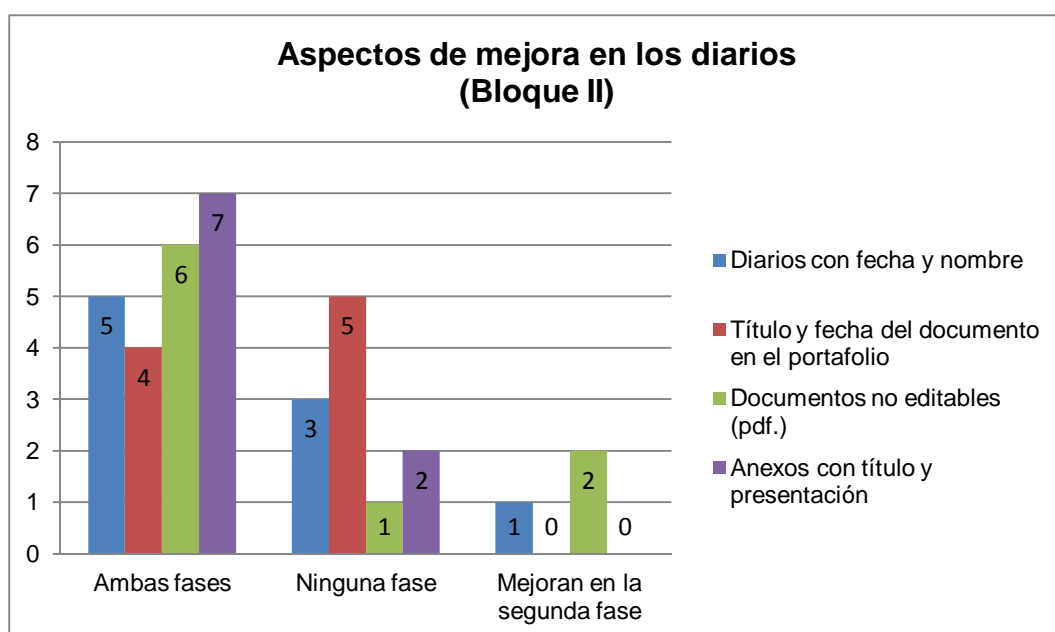


Gráfico 11: Aspectos de mejora en los diarios: Bloque II.

En cuanto al Bloque II, van a presentarse los 4 primeros aspectos en un diagrama y el último aspecto, debido a su especificidad y tipo de datos, va a presentarse por separado. En cuanto al primer aspecto, **Encabezar los documentos con fecha y nombre**, observamos que las 5 estudiantes que ya realizaban correctamente esta premisa en la primera fase lo mantuvieron en la segunda fase; 3 estudiantes siguieron sin aplicar la premisa y, finalmente, 1 estudiante mejoró en esta propuesta durante la segunda fase. Seguidamente, en el apartado de **Introducir título y fecha en los diarios**, tenemos que 4 estudiantes las cuales ya lo tenían en cuenta des del inicio lo mantuvieron en la segunda fase pero 5 estudiantes siguieron sin manifestar cambios favorables. Por otra parte, en el apartado de la **Publicación de documentos no editables (pdf)** se observa que las 6 estudiantes que ya lo tenían en cuenta inicialmente lo mantuvieron durante la segunda fase; 1 estudiante siguió

trabajando con documentos editables y, finalmente, 2 estudiantes modificaron la publicación de los documentos de acuerdo a esta tercera premisa. Finalmente, el último apartado correspondiente a la **Introducción de títulos y presentación en los anexos**, observamos cómo las 7 estudiantes que ya cumplían correctamente con esta premisa lo mantuvieron en la segunda fase, mientras que hubo 2 alumnos que no realizaron ningún cambio favorable en esta premisa.

Por tanto, hasta el momento, los resultados de estas 3 premisas del segundo bloque indican que las estudiantes que ya utilizaban las 3 primeras premisas en la primera fase la mantienen durante la segunda esto supone una media de 5'5 estudiantes. Por otra parte, una media de 2'7 estudiantes no realizaron ningún cambio favorable en referencia a las 3 premisas y, finalmente, una media de 0'7 estudiantes manifestaron alguna mejora en las premisas en la segunda fase. Por lo tanto una media de 6'2 estudiantes sobre 9 mejora o mantiene las directrices de las propuestas de mejora, otorgando así un resultado positivo.

Vayamos pero a analizar la última premisa del Bloque II, **Variedad multilinguaje**, la cual como ya indicamos se analiza por separado. Véase a continuación el gráfico general y a continuación el gráfico dividido en fases.

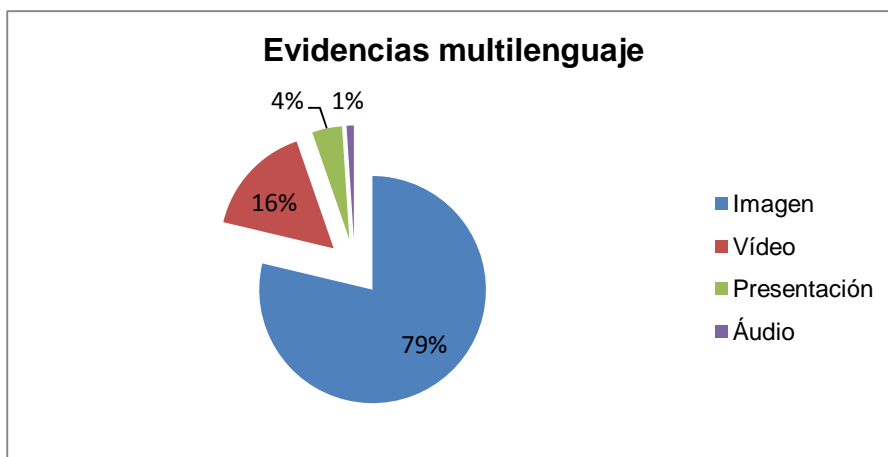


Gráfico 12. Evidencias multilinguaje.

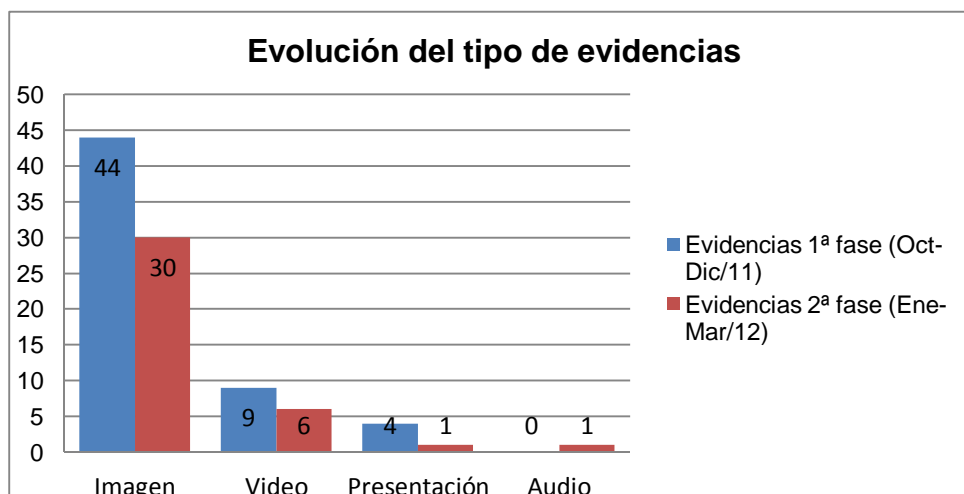


Gráfico 13. Evolución del tipo de evidencias.

Si observamos el gráfico general, comprobamos que una mayoría aplastante de un 79% corresponde a la presentación de evidencias mediante el uso de **imágenes**; en segundo lugar tenemos el soporte de **vídeo** con una frecuencia del 16%. En la penúltima posición se sitúan las **presentaciones** con un 4%. En última posición yace el soporte de **audio** con apenas un 1% de frecuencia. Estos resultados nos incitan a remitir a la investigación de **Von Konsky y Oliver (2012)** donde también se estableció una agrupación de diferentes soportes (*imagen, video, audio, documentos, pdf, powerpoint, excel* y otros) usados en el E-portfolio y donde en ese caso, en vez de establecerse por períodos como es en el presente estudio (primera y segunda fase), se estableció en función de diferentes especialidades educativas (negocios, salud, humanidades y ciencias e ingeniería). De un modo similar a este estudio, la especialidad de humanidades (que sería la más próxima al ámbito de ciencias sociales y jurídicas a la que pestañe el magisterio) destaca también por utilizar en mayor medida el soporte de la imagen.

Fijándonos ahora en el gráfico dividido en fases apreciamos que se mantienen el orden de posiciones pero además se nos permite conocer que, por una parte, la cantidad de evidencias disminuye y, por otra parte, que el soporte del audio únicamente se manifiesta durante la segunda fase. No obstante, esto únicamente nos sirve para conocer la generalidad de tipos de evidencia presentes pero no resulta suficiente para conocer si cada una de las estudiantes ha utilizado diferentes variedades a lo largo de la primera y segunda fase.

Con el fin de profundizar más en este aspecto se va a tener en cuenta una tabla con el recuento de evidencias de cada una de las estudiantes y cada uno de los 4 tipos de evidencias presentes. Presentamos entonces la siguiente tabla y gráficos:

Recuento de evidencias																		
Formatos	Estudiantes																	
	a		b		c		d		e		f		g		h		i	
	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>
Imagen	3	0	7	4	6	3	3	3	4	5	4	5	6	4	3	1	3	1
Video	2	0	0	0	2	1	2	2	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0
Presentación	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Audio	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

■ Antes reunión
■ Después reunión

Tabla 2. Recuento de evidencias. Bloque II.

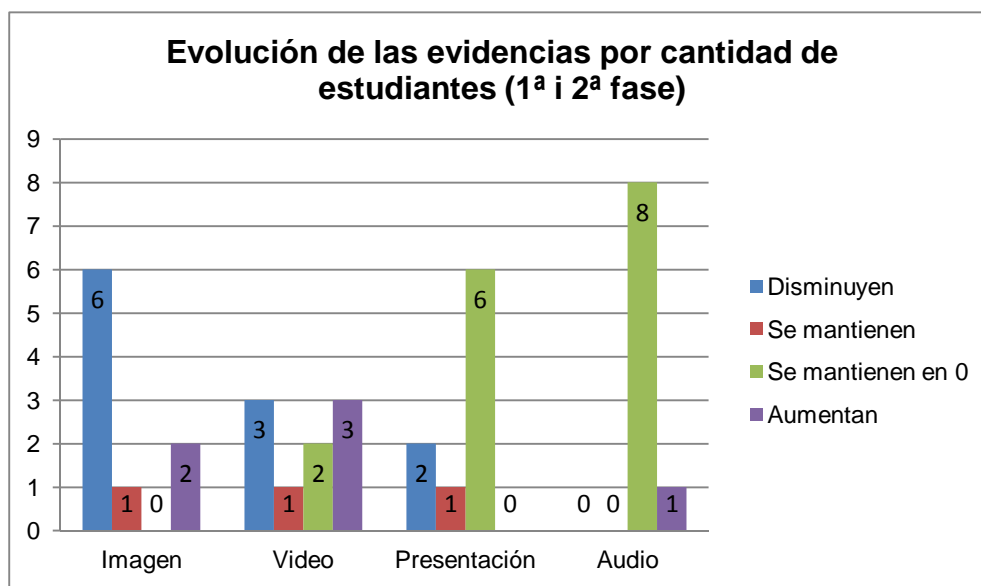



















Gráfico 14. Evolución evidencias por cantidad estudiantes (1ª y 2ª fase).

Para analizar los cambios más importantes de la gráfica nos vamos a centrar en los aspectos de disminución y aumento. A primera vista ya se confirma que la mayoría de los cambios se dirigen hacia una disminución de evidencias, como ya se apuntaba anteriormente. No obstante, vamos a continuar con un análisis más profundo. Primeramente observamos como la **imagen** es el soporte que mayores cambios sufre: nos fijamos en como 6 estudiantes reducen la cantidad de imágenes

incluidas como evidencias y tan solo 2 estudiantes las aumentan. En segundo lugar, el **vídeo** sufre la misma cantidad de aumento que de disminución (3-3). En tercer lugar, 2 estudiantes reducen la cantidad de **presentaciones** y tan solo 1 las aumenta. Finalmente, en el ámbito del **audio**, teniendo en cuenta que la mayoría de los datos son 0, 1 único estudiante utiliza el audio (en la segunda fase) por lo tanto se considera un aumento. Faltaría tener en cuenta 3 estudiantes repartidos en imagen, vídeo y presentación que mantienen la cantidad de evidencias (1). Por lo tanto, realizando las medias aritméticas sobre las 9 estudiantes corroboraríamos numéricamente el descenso en la cantidad de evidencias aportando que: un 2'7% de estudiantes tiende a disminuir la cantidad de evidencias; un 0'7% mantiene las evidencias; un 4% mantiene las evidencias en 0 y, finalmente, un 1'5% aumenta la cantidad de evidencias.

Pero vayamos ahora a ver si junto con la disminución de la cantidad de evidencias también se reduce la variedad de estas ya que esto nos permitirá redirigirnos hacia si las estudiantes utilizan *Variedad multilenguaje* en ambas fases y de qué forma.

Recuento del tipo de evidencias																		
Formatos	Estudiantes																	
	a		b		c		d		e		f		g		h		i	
																		
Imagen	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Video	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	S	N	S	S	N
Presentación	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
Audio	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Cantidades	3	0	2	3	3	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1
Aumentan/Disminuyen/Igual	D		A		D		I		A		D		A		A		D	

■ Antes reunión
■ Después reunión

Tabla 3. Recuento del tipo de evidencias.

Atentos a la tabla, vamos a exponer las diferentes variedades que aparecen en cada fase. En el primer período tenemos que un total 4 estudiantes aumentan la variedad de soportes frente a otras 4 estudiantes que disminuyen las variedades dejando finalmente 1 estudiante que mantiene la misma variedad. Por lo tanto, dado que la idea era promocionar el uso de diferentes tipos evidencias podemos afirmar que la

mayoría de estudiantes aumentan o mantienen la variedad de evidencias aunque éstas disminuyan en general.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que las 4 premisas sufren, en su mayoría, cambios positivos y acordes con las propuestas de mejora: *Encabezar los documentos*, *Encabezar los diarios*, *Publicar en documentos no editables*, *Introducir y titular los anexos* y *Utilizar variedad multilenguaje*, así como los resultados expuestos en el Bloque I, podríamos considerar que el impacto de las propuestas de mejora para los diarios de las estudiantes a tenido un impacto favorecedor. Es decir, podemos afirmar que la gestión de información y la utilización de recursos digitales por parte de las estudiantes en la construcción de un discurso propio, explicativo y comprensivo sobre su experiencia en el Practicum ha mejorado considerablemente. No solamente por el uso de la herramienta sino también por la supervisión y acompañamiento del tutor quien ha solicitado mediante la herramienta de comentarios, la incorporación de mejoras en el uso de evidencias de forma directa e individual.

3.2.4 Cuestionarios sobre las competencias

3.2.4.1 Presentación de los cuestionarios

Recordamos que tras la finalidad de conocer el contraste de opiniones y percepciones sobre el desarrollo del Practicum y de las competencias profesionales mediante el uso del recurso E-portfolio se elaboraron dos cuestionarios; uno destinado a las estudiantes y, el otro, a los tutores. Ya que resulta esencial conocer la opinión de los principales protagonistas de este proceso para así poder conocer casos reales y poder servir de referente. Destacar que las competencias fueron establecidas en el proceso de creación de los nuevos planes de estudio por la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida y aprobadas por ANECA.

En un estudio realizado por **Cebrián** (2009) se utilizaron los mismos instrumentos para la recogida de datos aunque con alguna modificación: si es cierto que también se elaboraron dos cuestionarios, uno con el perfil del estudiante y el otro con el perfil del tutor, ambos fueron respondidos por los investigadores. Y vale la pena tener en cuenta que una muestra tan reducida de muestras como la nuestra no pueden considerarse, bajo ninguna circunstancia, como base para ninguna generalización aunque si nos resulta útil para explicar cómo tutores y estudiantes han vivido el uso del E-portfolio en la experiencia concreta que se estudia. Esto junto al hecho de que las preguntas están estructuradas de diferente modo en cada cuestionario así como el desacuerdo de percepciones y pensamiento entre los

diferentes actores no permiten reconocer de una forma total y absoluta una pauta o idea compartida por estudiantes y tutores aunque si van a especificarse los puntos en acuerdo en la parte de las conclusiones.

3.2.4.2 Validación de los cuestionarios

Antes de dar por válidos los cuestionarios lo que debemos hacer es:

“[...] tratar de probar que los instrumentos incluyen una muestra de elementos suficientes y representativos de los que pretendemos medir.” (Arnal, del Rincón, Sans y Latorre, 1995:76 citado en Peña, 2005)

Por tanto sometidos dichos cuestionarios a la validación dentro de un período comprendido entre 28 de abril y 13 de mayo de 2012 y de forma voluntaria y anónima a través de la plataforma *Google Docs (Formulario)* por parte de un mínimo de 10 tutores en función de tres criterios: *univocidad*, *pertinencia* e *importancia* términos utilizados y mencionados en diversas publicaciones y tesis recientes como **Ruíz** (2001), **Chacón** (2007), **Jofré** (2000), **Peña** (2005), **Carrera, Vaquero y Balsells** (2011), entre otros. Para estos tres criterios utilizamos las siguientes definiciones:

- *Univocidad*: el nivel de precisión lingüística del ítem, frente a la posible ambigüedad o múltiples interpretaciones o significados del mismo.
- *Pertinencia*: como la cualidad de adecuación e idoneidad. en otras palabras, la relación del ítem con el objeto de estudio. Esta cualidad determinará si el ítem es válido para aportar información de cualidad sobre el objeto de estudio.
- *Importancia*: entendida como el peso específico del ítem en el conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente.

Por lo que se refiere al cuestionario de los estudiantes, con una participación de 11 jueces, se obtuvieron en todas las preguntas mayoritariamente puntuaciones positivas o dentro del baremo 3-4 en escala de *Lickert*. Más específicamente, atendiendo al resumen de cada categoría se obtuvo una mayoría del 92'7% a favor de la Univocidad, un 64'7% atribuyó un nivel 4 a Pertinencia (muy pertinente) y un 62'9% otorgó un 4 a Importancia (muy importante). Por tanto, por mayoría absoluta el cuestionario de las estudiantes se dio por validado.

Por otra parte, el cuestionario destinado a los tutores, con una participación de 10 jueces, se obtuvo mayoritariamente en todas las preguntas, respuestas positivas o dentro del nivel 4 en escala de *Lickert*. Más específicamente, atendiendo al resumen de cada categoría se obtuvo una mayoría del 91'2% a favor de la Univocidad, un 75% atribuyó nivel 4 a Pertinencia (muy pertinente) y un 72'5% otorgó nivel 4 a Importancia (muy importante). Por tanto, una vez más por mayoría absoluta, el cuestionario destinado a los tutores se dio por validado.

3.2.4.3 Presentación de los cuestionarios

Cuestionarios tutores

Recordemos que está dividido en tres partes. En la primera y la segunda parte, los tutores deben marcar 3 competencias se ha realizado un recuento y se han seleccionados las 3 que han obtenido mayor puntuación, posteriormente representada mediante porcentajes.

Por lo que se refiere a la tercera parte, compuesta por un total de 5 preguntas abiertas, y con la finalidad de facilitar el tratamiento de los datos, éstos se han categorizado por temáticas mediante un análisis de contenido aunque con un procedimiento más sencillo que el de los comentarios, debido a la poca cantidad de respuestas. De modo que cada cuestión se desglosa en temáticas tratadas y posteriormente se realiza un recuento de repeticiones. Destacamos que sí se tienen en cuenta diferentes temáticas dentro de una misma opinión. Para establecer una nomenclatura general de las temáticas se tenían en cuenta fragmentos de la respuesta que fuesen suficientemente claros y, si se daba el caso que más de un tutor trataba un mismo tema se realizaba una mezcla de ambos o bien se escogía el que más bien se hubiera explicado. Con la finalidad de permitir una mayor comprensión de los datos van a exponer las definiciones o explicaciones para cada una de las categorías temáticas establecidas en cada una de las 5 preguntas, que al ser de diferente naturaleza, tienen también diferentes temáticas.

Pregunta abierta 1: ¿En el caso del estudiante de prácticas qué papel considera que juega el seguimiento del E-portfolio durante el Practicum? Está compuesta por las temáticas:

- *Valoración:* el/la tutor/a manifiesta que para los estudiantes, el uso del e-portfolio para su seguimiento del Practicum, es aun un recurso poco valorado ya que lo considera poco útil y práctico.

- *Seguimiento más personalizado y continuo*: ya que facilita la tutoría al no requerir la presencia física y se puede revisar de forma continua las evidencias presentadas por los estudiantes tal y como indican **Cebrián, Raposo y Accino** (2007, citado en **Cebrián** 2011):

“el estudiante va subiendo sus evidencias y sus aprendizajes, que son evaluados en todo momento durante el proceso”.

- *Triple interacción*: establecida entre el alumno-tutor de la Universidad-Tutor del centro educativo. Según **Agra, Montero y Gewerc** (2000 citado en **Mellado**, 2010) el uso del portafolio electrónico:

“en línea accesible a tutores y profesores permite una visión permanente y oportuna de los procesos de cada uno de los estudiantes”.

- *Feedback sobre las evidencias*: estas se pueden comentar y así fomentar la reflexión y la argumentación. Sin olvidar lo que **Barberà, Bautista, Espasa y Guasch** (2006 citado en **Mellado**, 2010) señalan:

“[...] el proceso de selección y presentación reflexiva de las evidencias sigue un camino complejo, en el que el docente constantemente puede asistir al estudiante.”

Pregunta abierta 2: ¿Qué importancia le otorga al recurso de los comentarios en un proyecto de e-portafolio como el que usted está llevando a cabo? Está compuesta por las temáticas:

- *Interacción*: como principio socioconstructivista
- *Teoría y práctica*: una relación que enriquece el aprendizaje del alumno
- *Presentaciones*: se permite mejorar presentaciones y reorientar enfoques para aumentar la calidad de sus trabajos
- *Ayudas*: se aportan andamiajes para generar apoyo, proponer mejoras, cuestionar sobre contradicciones, etc. Según **Vygostky** (citado en **Padilla**, 2006) esto consiste en:

“[...] conocer las posibilidades o potencialidades del alumno en el desarrollo de una tarea o actividad; medición que sirve para

dirigir, redirigir y ajustar la ayuda necesaria de acuerdo a las posibilidades de desarrollo del estudiante”

Pregunta abierta 3: ¿Considera que la herramienta "comentarios" implica una dificultad añadida por el hecho de ser escrita y no poderse contrastar con la palabra? Está compuesta por las temáticas:

- *Expresión*: bastante limitada ya que se desconoce el tono en que se dicen los comentarios, se obvia el lenguaje no verbal, los gestos, etc.
- *Entrenamiento*: o formación es necesaria para escribir de forma estructurada, precisa, lógica y con “*netiqueta*”. Lo que simpatiza mucho con la opinión de **Ingvarson** (1998:23 citado en **Mellado**, 2010) quien plantea que:

“[...] es muy difícil para un profesor completar los temas del portafolio sin realizar un análisis y evaluación profunda de su propia enseñanza (...) obligando al docente a pensar sistemáticamente sobre su desempeño”.

Es más, en Chile, a través del Ministerio de Educación (2003), ha diseñado un sistema de evaluación para profesores en servicio, en función de un *Marco para la buena enseñanza*. Este sistema utiliza el portafolio como un instrumento para evidenciar el desempeño profesional. Además, en el contexto del “*Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes*” (FFID) del Ministerio de Educación (2001), se originan los *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Estos estándares orientan la elaboración y evaluación del portafolio de desempeño del profesor novato.

Lo que nos puede servir como referente a la hora de mejorar la formación de los futuros supervisores y de forma indirecta la calidad en la formación de los estudiantes en período de prácticas.

- *Lentitud*: implicada por lenguaje escrito
- *Tiempo*: para hacerlo de la mejor manera aunque no está reconocido por la institución universitaria. Lo que nos recuerda a la conclusión a la que llegó **Cifuentes** (1997) en su investigación acerca del período de prácticas:

“Falta tiempo para la interacción alumno-profesor-tutor”

De igual modo, **Mellado** (2010) indica que:

“La revisión de evidencias es un nudo crítico para los docentes por la complejidad de esta tarea y la alta demanda de tiempo que requiere.”

- *Desconocimiento de los alumnos:* a menudo dificulta el contacto. Diversos autores entre los que destacamos a **García** (1995, citado en **Peña**, 2005) quién estipula como requisito importante en la elección de supervisores, entre otros, que tienen que *“ser conocidos por los alumnos”*.
- *Sin dificultad:* esto es que no se manifiesta dificultad alguna frente a la cuestión planteada.

Pregunta abierta 4: ¿Cuáles considera que son las principales ventajas de realizar el seguimiento del Practicum a través de la herramienta e-portafolio?

Está compuesta por las temáticas:

- *Modalidad no presencial:* incluye un horario flexible que permite un seguimiento sin establecer un calendario de atención presencial:

“Al estar el portafolio disponible en línea para ser evaluado en todo momento y desde cualquier lugar, hace más expedita la accesibilidad del profesor supervisor para realizar una evaluación formativa exhaustiva del proceso de desempeño del estudiante.” (Mellado, 2010)

- *Contacto:* más constante ya que puedes revisar el portafolio más a menudo que con tutorías presenciales. Esta herramienta propicia:

“[...] una interacción entre profesor y estudiante más oportuna, permanente, abundante y asincrónica.” (Mellado, 2010).

- *Triple interacción:* establecida entre el alumno-tutor de la Universidad-Tutor del centro educativo. Aspecto que ya ha aparecido en la explicitación del papel del seguimiento de las Prácticas mediante el uso del E-portfolio.
- *Herramientas:* con alto potencial pero sin olvidar el uso que se haga.

- *Material virtual*: que permite librarse de cargar pesos. Lo que **Galloway** (2001, citado en **Mellado**, 2010) denomina *problema de almacenaje*. Este mismo autor indica que el e-portfolio respecto al portafolio tradicional:

“[...] es más fácil su almacenamiento, su espacio ha dejado de ser físico y ha pasado al mundo de lo virtual.”

Pregunta abierta 5: ¿Cuáles considera que son los principales inconvenientes de realizar el seguimiento del Practicum a través de la herramienta e-portafolio?

Está compuesta por las temáticas:

- *Expresión*: con bastantes dificultades que dan lugar a malentendidos. Según **Gallego** y otros (2009), en relación a la expresión, es importante:

“[...] cuidar la ambigüedad o la pérdida de información propia de la comunicación mediada por ordenador, sobre todo en la comunicación escrita, reseñando con cuidado los referentes contextuales para que la percepción del entorno sea compartida”

- *Volumen de evidencias*: que requieren gran esfuerzo del tutor para responder o comentarlas todas.
- *Seguridad*: después de experimentar pérdidas de documentos colgados se pierde esta seguridad
- *Sin inconvenientes*: esto es que no se manifiesta inconveniente alguno frente a la cuestión planteada.

Cuestionarios estudiantes

Recordemos que está dividido también en tres partes. En la primera y la segunda parte, las estudiantes deben marcar en una escala de Lickert (1-4) en qué medida consideran que se fomenta cada una de las competencias: primer a nivel de E-portfolio y comentarios y después a nivel de Practicum en general. Idea que se asemeja a la investigación llevada a cabo por **Morales** (2010) la cual también analiza las opiniones de los estudiantes en relación al desarrollo de competencias mediante el uso del portafolio. Finalmente la tercera parte se compone de otra pregunta en escala de Lickert (1-4) y de dos preguntas abiertas las cuales, como en el cuestionario anterior, se desglosan en temáticas a partir del procedimiento de análisis de contenido. En este caso también se tienen en cuenta diferentes temáticas dentro de una misma

opinión. Para establecer una nomenclatura general de las temáticas se tuvieron también en cuenta fragmentos de la respuesta que fuesen suficientemente claros y, si se daba el caso que más de una estudiante trataba un mismo tema, se realizaba una mezcla de ambos o bien se escogía el que más bien se hubiera explicado. Con la finalidad de permitir una mayor comprensión de los datos van a exponer, igual que en el cuestionario de los tutores, las definiciones o explicaciones para cada una de las categorías temáticas establecidas en cada una de las 2 preguntas.

Pregunta abierta 1 ¿Cuáles considera que son las principales ventajas e inconvenientes del seguimiento de su período de Prácticas a través de la herramienta e-portafolio?

Las ventajas están compuestas por las temáticas:

- *Modalidad online:* que permite acortar distancias y tiempo.
- *Gestión de documentos:* más facilidad para colgar evidencias en diferentes formatos, mantener un orden y actualización. Lo que nos permite afirmar que:

“[...] esta herramienta posibilita al estudiante evidenciar el desempeño logrado en el aula de manera sistemática, ordenada, secuencial y coherente.” (Mellado, 2010).

- *Comunicación:* tanto con el tutor de la Universidad como con la tutora del centro y ésta es más rápida y eficaz. Lo que intima con las declaraciones de **Agra, Montero y Gewerc** (2000,citado en **Mellado**, 2010):

“[...] facilita a tutores y profesores un contacto directo y oportuno respecto de los procesos de cada alumno; además, otorga la posibilidad de compartir ideas y concepciones de manera fluida.”

- *Mejora:* se amplían las posibilidades de mejora de los trabajos.

Los inconvenientes están compuestos por las temáticas:

- *Aspectos técnicos:* problemas de comunicación y publicación de evidencias debido a fallos informáticos de funcionamiento. No debemos olvidar que

*“[...] el contexto virtual debe favorecer una interacción fácil y fluida entre el programa y los usuarios” (Blázquez y González, 2002:42 citado en **Mellado**, 2010):*

- *Comodidad*: no se considera cómodo para trabajar de forma frecuente.
- *Expresión*: dificultar para expresarse frente a la falta de entonación.

Pregunta abierta 2: ¿Qué importancia otorga al recurso de los comentarios para la asignatura del Practicum?

- *Reflexión*: sobre el propio trabajo. Lo que se relaciona muy estrechamente con las ideas sobre la reflexión frente al período de prácticas expuesto por **Gimeno y Pérez**, 1992:47, citado en **Cifuentes**, 1997):

“La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia en determinados pensamientos comprensivos, compromisos y acciones”.

- *Mejoras*: las estudiantes manifiestan que resulta de gran utilidad mejorar a partir de los propios errores ya que aporta un enriquecimiento personal lo que nos recuerda las palabras de **Mellado** (2005):

“[...] si el estudiante advierte el error, analiza la causa y las consecuencias de su error, y genera alternativas de mejora, sustentadas teóricamente. Se entiende que el estudiante asume el error como fuente de aprendizaje”.

- *Autogestión*: de los propios trabajos a medida que te das cuenta del proceso que llevas a cabo y de las tareas realizadas con éxito.
- *Comunicación*: que permite conocer la opinión y recibir la ayuda no solo del tutor de la Universidad sino también de la tutora del centro. Lo que nos recuerda a la investigación llevada a cabo por **Cifuentes** (1997) donde en manifiesta que los estudiantes:

“Valoran mucho las conversaciones con los tutores de prácticas y las conversaciones con los supervisores”.

3.2.4.4 Análisis del resultado de los cuestionarios

Cuestionario de los tutores

Los cuestionarios fueron respondidos por 4 tutores de Prácticas de la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Lleida (incluyendo el tutor de las

estudiantes de la muestra) que también trabajan la asignatura del Practicum mediante el uso del E-portfolio. A continuación lo vamos a analizar por orden: primera parte y resumen, segunda parte y resumen y tercera parte.

- **Primera parte: marcar las 3 competencias que considere que se fomentan más con el uso del E-PORTAFOLIO y los COMENTARIOS del tutor (sin orden de preferencia).**

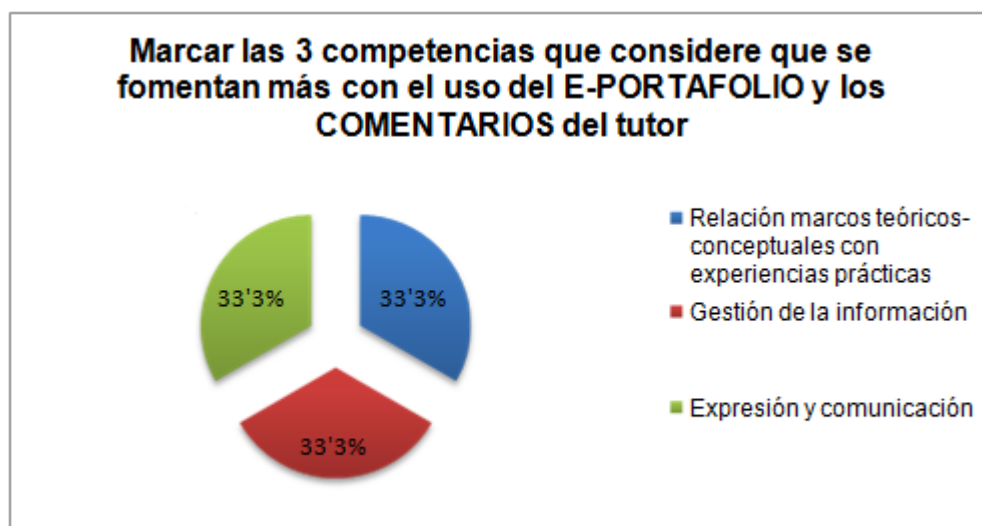


Gráfico 15. Primera parte cuestionario tutores

A partir del gráfico observamos que las 3 competencias que resultaron más votadas, con igualdad (33'3%), fueron: Relación marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas, Gestión de la información y Expresión y comunicación. Del mismo modo, **Galloway** (2011) indica que el uso del portfolio en línea propicia entre otros:

“[...] la expresión, fomenta la colaboración, facilita la comunicación”

Por lo que se relaciona bastante estrechamente la teoría y la práctica mediante situaciones en las que los tutores, en este caso, manifiestan su opinión en base a su experiencia.

- **Segunda parte: marcar las 3 competencias que considere que se fomentan más a partir del PRACTICUM en general (sin orden de preferencia).**

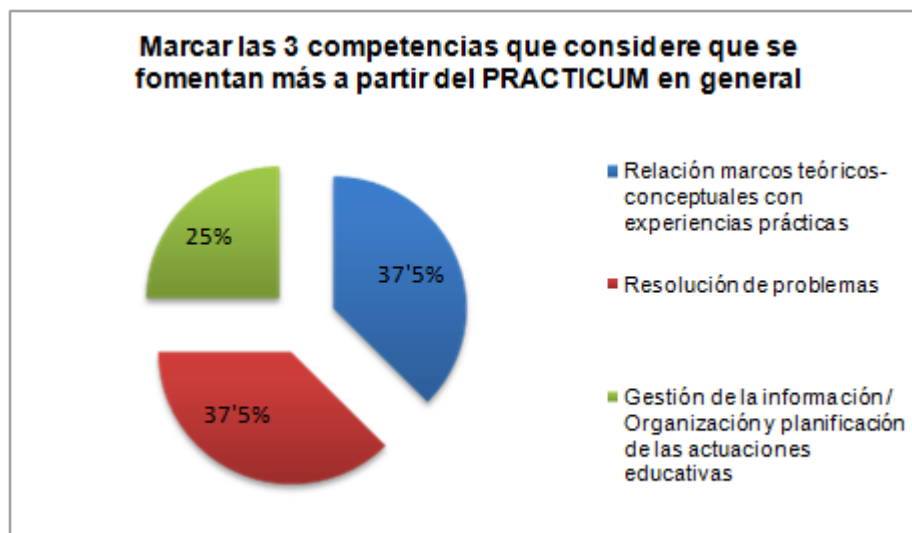


Gráfico 16. Segunda parte cuestionario tutores

A partir del gráfico observamos como las competencias más votadas resultan ser 4 debido a un empate entre las dos últimas: Relación marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas y Resolución de problemas (ambas con un 37'5%) y Gestión de la información / Organización y planificación de las actuaciones educativas (ambas con un 16'6%). **Tercera parte: Preguntas abiertas.**

Primera pregunta abierta:

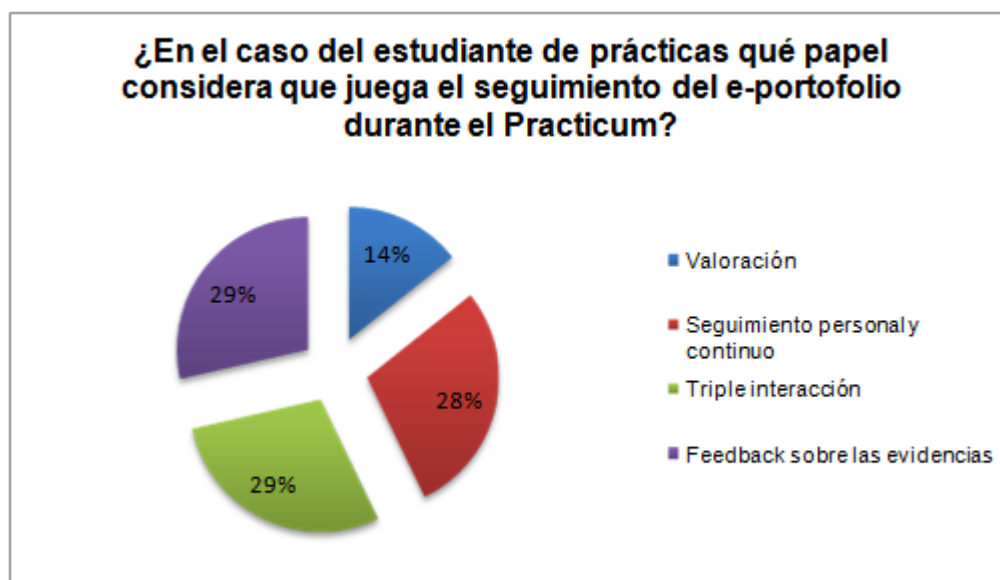


Gráfico 17. Tercera parte cuestionario tutores. Primera pregunta abierta

En esta primera pregunta abierta observamos que los tutores relacionan mayoritariamente el papel del *seguimiento del Practicum mediante e-portafolio*

con una posibilidad de establecer interacción no solo con el estudiante a partir de sus evidencias (29%) sino también con el tutor del centro educativo (29%). Con menos incidencia (14%), los tutores también indican que se produce un seguimiento más personalizado y continuo aunque los estudiantes de momento no lo valoren. Resultados totalmente opuestos a los de la investigación llevada a cabo por **Cifuentes** (1997) donde afirma:

“[...] en general (los estudiantes en período de prácticas) valoran la utilidad del diario”

Segunda pregunta abierta:

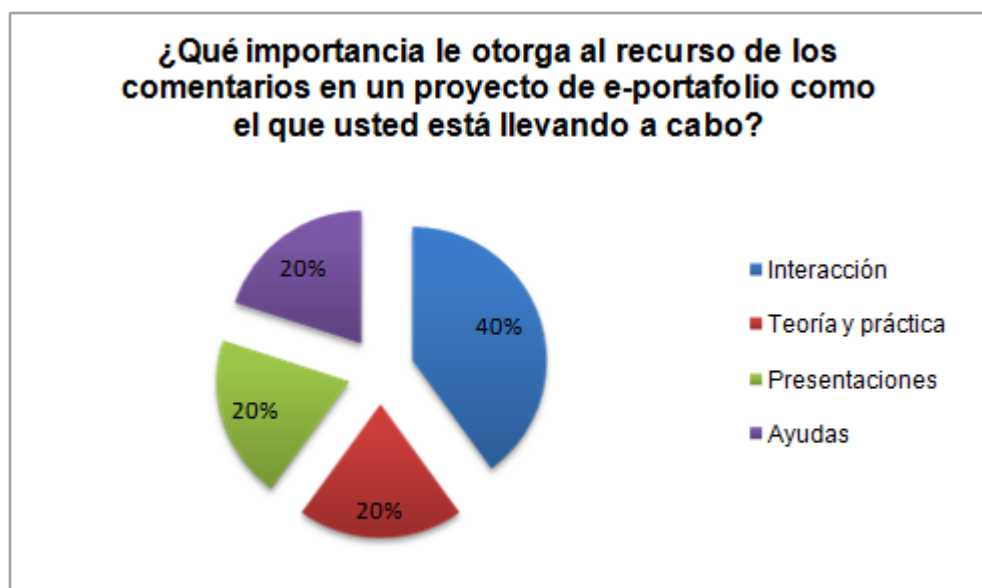


Gráfico 18. Tercera parte cuestionario tutores. Segunda pregunta abierta

En esta segunda pregunta abierta, observamos como mayoritariamente (40%) se relacionan los comentarios del e-portafolio con la posibilidad de interacción (ya sea con el estudiante como con la tutora del centro educativo). De forma más secundaria se enumera también la importancia de realizar comentarios ya que permiten una relación entre la teoría y la práctica (20%), permite construir andamiajes para los estudiantes a partir de ayudas (20%) y mejorar sus presentaciones y reorientar sus enfoques (20%).

Tercera pregunta abierta:



Gráfico 19. Tercera parte cuestionario tutores. Tercera pregunta abierta

En esta tercera pregunta abierta aparecen hasta 5 dificultades sin repetición (20% cada una) en el uso de la herramienta comentarios por el hecho de ser escrita tales como: la limitación para expresar emociones a través de la palabra; la necesidad de formación o entrenamiento para realizarlos correctamente, la lentitud que implica expresarse por escrito hecho que influye en el tiempo que se precisa el cual no está reconocido por la institución universitaria; el hecho de no conocer a los alumnos dificulta también la comunicación aunque hay tutores que consideran que no existe dificultad añadida alguna a la hora de expresarse por escrito.

Cuarta pregunta abierta:

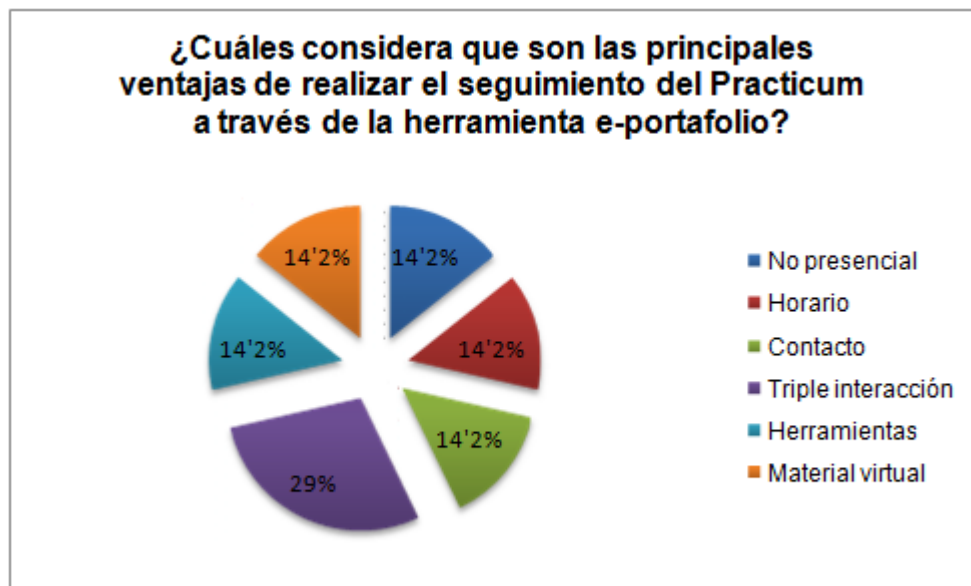


Gráfico 20. Tercera parte cuestionario tutores. Cuarta pregunta abierta

En esta cuarta pregunta abierta se enumeran hasta 6 ventajas en el uso del E-portafolio para llevar a cabo el Practicum. La más popular (29%) se relaciona nuevamente con la facilidad de interacción con los estudiantes y tutor del centro educativo. El resto de ventajas, muy igualadas (14'25%) se relacionan con el contacto constante, el horario flexible, la no presencialidad, la potencialidad de las herramientas existentes y el hecho de trabajar con contenido virtual, no físico. Este último punto nos recuerda lo que ya comentaba **Salinas** en 1999 (citado en **Peña**, 2005) acerca de la integración de nuevas herramientas derivadas del avance tecnológico que poco a poco iban incorporándose en las instituciones educativas para así poder mejorar los procesos. Concretamente se refería al:

“[...] uso educativo de redes informáticas de gran potencial educativo y que permitirán grandes flujos de comunicación institucional, personal e informal.”

Por tanto, que las herramientas estén allí no implica que vayan a solucionarnos la vida; contrariamente vamos a tener que seleccionarlas y usarlas cuando y como sea pertinente de acuerdo al contexto y a las finalidades que persigamos.

Quinta pregunta abierta:

Gráfico 21. Tercera parte cuestionario tutores. Quinta pregunta abierta

Finalmente, en la quinta pregunta abierta se enumeran un total de 3 inconvenientes que aparecen al hacer uso de E-portafolio para realizar el seguimiento del Practicum. El inconveniente más común (40%) se relaciona nuevamente con la dificultad para expresarse, seguido por otras tres dificultades muy igualadas (20%), estas son, recordemos: el gran volumen de evidencias a las que dar respuesta y la poca seguridad hacia el sistema a partir de haber observado problemas de funcionamiento. Cabe destacar que uno/a de los/as tutores/as manifiesta no encontrarse con dificultades.

Observamos que la mayor preocupación de los tutores reside en los problemas de expresión mediante el lenguaje escrito. Inconveniente compartido por diversos autores como **McCormack** y **Jones** (1998 citado en **Perera y Torres**, 2005) quienes afirman que:

“[...] muchas interacciones que tienen lugar en la CMC (comunicación mediada por computador) sufren los problemas de la pérdida de expresiones físicas o incluso el cambio de la conversación.”

Cuestionario de los estudiantes

Los cuestionarios fueron respondidos por 7 estudiantes de 12 que conformaron la muestra. Analizaremos el cuestionario por orden: primera parte y resumen, segunda parte y resumen y tercera parte.

- **Primera parte: Indique en una escala del 1-4 en qué medida considera que se fomentan las siguientes competencias mediante el uso del E-PORTAFOLIO y los COMENTARIOS de su tutor.**

Un total de 4 competencias llegaron por mayoría a la puntuación máxima (4=mucho) en escala de Lickert; un total de 2 competencias obtuvieron una mayoría en puntuación 3; una competencia empató entre la puntuación 3 y 4 y, finalmente, la última competencia resultó tener una mayoría en puntuación 2. Veamos el gráfico:

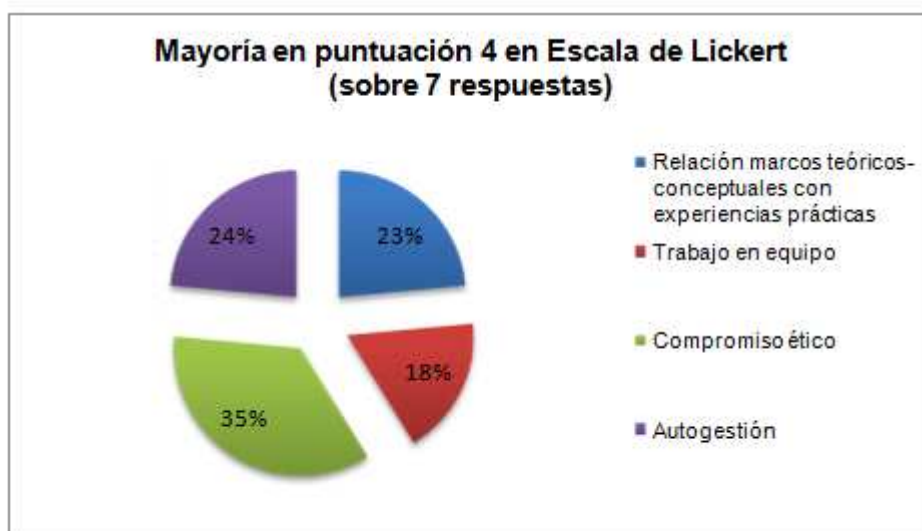


Gráfico 22. Primera parte cuestionario estudiantes. Mayoría de puntuación máxima

A partir del gráfico y la información expuesta en el punto anterior, determinamos que, dentro de las competencias que obtienen una puntuación máxima (4=mucho) en orden ascendente son: el compromiso ético (35%), seguido de la autogestión (24%), muy igualado con la relación de los marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas (23%) y, finalmente, el trabajo en equipo (18%).

Aunque con resultados bastante diferentes debido a una nomenclatura diferente de las competencias, la investigación llevada a cabo por **Morales** (2010) puso de manifiesto que las tres que se consideraban más desarrolladas, en opinión de los estudiantes eran: *la capacidad para la*

autonomía del aprendizaje, capacidad de análisis y síntesis y, finalmente, la *capacidad crítica y de toma de decisiones*. Quizá los que más se asemejan a nuestros resultados serían el primero y el tercero los cuales podríamos asociar a nuestra la “*autogestión*” en nuestra nomenclatura.

Por lo que se refiere al *trabajo en equipo*, que se encuentra dentro del rango de las 3 máximas puntuaciones, debemos destacarlo como un logro ya que es un punto clave para que el alumno se desenvuelva en situaciones profesionales reales se forma competente:

“[...] es destacable la importancia del trabajo en equipo, de forma que el alumno aprenda a compartir distintos puntos de vista, relaciones, saberes, procesos y caminos en la construcción personal.” (Peña, 2005)

Por lo que se refiere al ranquin de competencia con puntuaciones de 3 en escala de Lickert presentamos el siguiente gráfico:



Gráfico 23. Primer parte cuestionario estudiantes. Mayoría de puntuación 3

Observamos que son dos las competencias que empatan en puntuación 3: la gestión de la información y la organización y planificación de las actuaciones educativas.

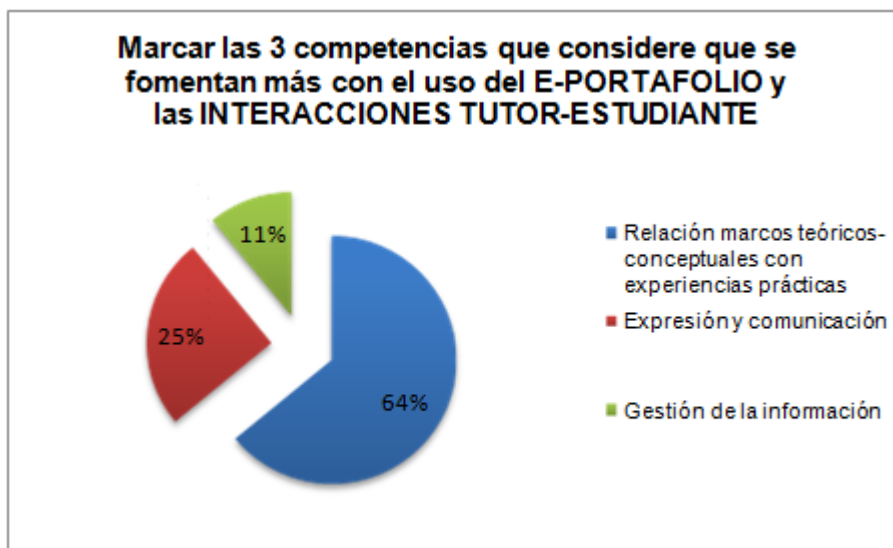
Resumen primera parte:

Gráfico 24. Resumen primera parte cuestionario estudiantes

Observamos como las tres competencias, en orden descendiente, que mayores votos reciben de acuerdo a su fomento en el uso del E-portfolio y las interacciones entre el tutor y el estudiantes son: Relación marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas (64%), Expresión y comunicación (25%) y Gestión de la comunicación (11%). Vistos los resultados se reitera la importancia de relacionar la teoría con la práctica. Un referencia que nos puede servir muy bien es:

“[...] la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica, no es indiferente, sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica”. (Contreras, 1987:204, citado en Cifuentes, 1997).

- **Segunda parte: Indique en una escala del 1-4 en qué medida consideras que la totalidad de la asignatura del Practicum (prácticas en la escuela, e-portfolio, interacciones con el tutor, su trabajo...) le están ayudando a potenciar las siguientes competencias:**

Un total de 6 competencias llegaron por mayoría a una puntuación máxima (4=mucho) en escala de Lickert; solo 1 competencia obtuvo una mayoría en puntuación 3 y finalmente, otra empató entre 3 y 4. Veamos el gráfico:



Gráfico 25. Segunda parte cuestionario estudiantes. Mayoría en puntuación máxima

A partir de la información del punto anterior y la información del gráfico obtenemos que, en orden descendente, las competencias que obtienen por mayoría, una puntuación máxima (4=mucho) son: *Compromiso ético* (22%), *Relación marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas* y *Autogestión* (ambas con un 19%), *Organización y planificación de las actuaciones educativas* (16%), muy igualado a *Expresión y comunicación* (15%) y, finalmente, *Resolución de problemas* (9%).

Resumen segunda parte:



Gráfico 26. Resumen segunda parte cuestionario estudiantes

Observamos como las tres competencias, en orden descendiente, que mayores votos reciben de acuerdo a la asignatura de prácticas en general son: Relación marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas (57%) y Trabajo en equipo y autogestión (ambas con 21'5%). En referencia a trabajo en equipo, **Gallego y otros** (2009) indican que:

“Estos procesos de socialización son básicos para que los estudiantes adquieran el aprendizaje y se adecuen a los entornos institucionales y profesionales donde desarrollarán su futura vida profesional.”

Ya que debemos tener bien presente la importancia de envolver a los estudiantes con situaciones reales y dotarles de habilidades que van a requerirse durante su profesión.

- **Tercera parte:** preguntas abiertas.

Primera pregunta abierta:

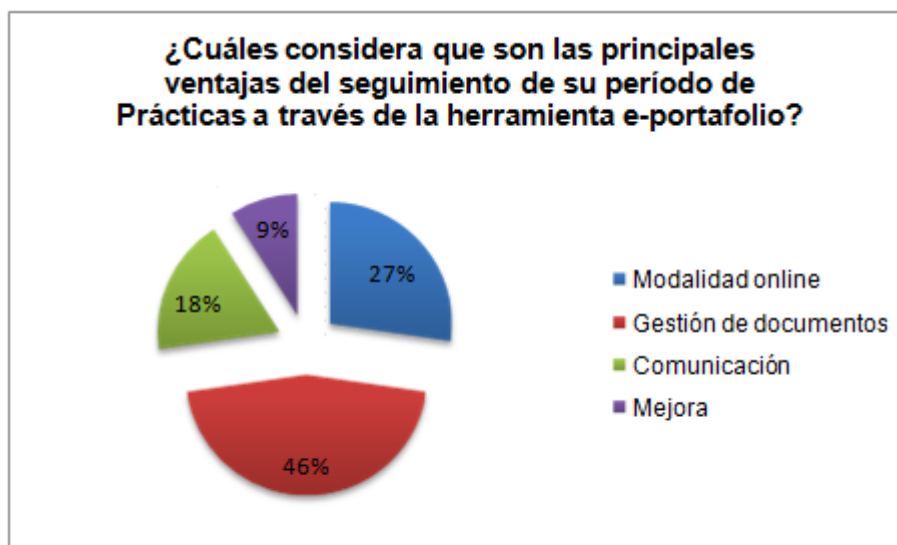


Gráfico 27. Tercera parte cuestionario estudiantes. Primera pregunta abierta: ventajas

A partir del gráfico observamos que las estudiantes enumeran un total de 4 ventajas en el seguimiento del Practicum a través del E-portafolio. En orden que las ventajas enumeradas son: Gestión de documentos (46%); Modalidad online (27%); Comunicación (18%) y, finalmente, Mejora (9%).

En referencia a la alta puntuación recibida por la “gestión de documentos” merece la pena relacionarlo con dos de las competencias del

dosier de prácticas que van estrechamente relacionadas: *gestión de la información y autogestión*. Lo que va muy relacionado con la afirmación siguiente:

“el portafolio electrónico proveerá a su usuario de un poderosa herramienta para gestionar su aprendizaje y explicitar no sólo sus productos, sino también los procesos de construcción de éstos” (García (2005): 119 citado en Cebrián 2009).

Frente a la modalidad online, que también asume valores altos, vale la pena rescatar las ideas de **Ryan, Scott, Freeman y Patel** (2000:101 citado en **Perera y Torres**, 2005):

“[...] ofrece oportunidades que proporcionan más flexibilidad en los programas de aprendizaje en donde todos los participantes pueden trabajar interactuando (...) sin ninguna restricción en el tiempo y en el espacio.”

Finalmente, en referencia a los aspectos de comunicación y mejora, vale la pena mencionar la siguiente referencia:

“La interactividad continuada entre alumnos/alumnos, alumnos/supervisores, tanto en la comunicación como en la entrega de tareas de acuerdo a un calendario prefijado, hace que el seguimiento del Practicum responda a un modelo de evaluación formativa, en la que tanto el estudiante como el supervisor pueden adoptar decisiones ad hoc tales que permitan reconducir los procesos en pro de la consecución de los objetivos propuestos y de una continua reflexión sobre la propia práctica”. (Cebrián, 2011).

Recordemos que, en el marco teórico ya se relaciono el E-portfolio con la modalidad de evaluación formativa. Por lo tanto, entrevemos como los fines que persigue este tipo de formación van en concordancia con las creencias de los estudiantes entorno a este proceso.

Por otra parte, en referencia a los inconvenientes manifestados por las estudiantes:



Gráfico 28. Tercera parte cuestionario estudiantes. Primera pregunta abierta: inconvenientes

A partir del gráfico podemos apreciar que se enumeran un total de 3 inconvenientes en el uso del E-portafolio durante el período de Prácticas, en orden descendente, estos son: Aspectos técnicos (72%); y Comodidad y expresión (ambas con 14%).

En una investigación llevada a cabo por **Mellado** (2010) se determinó que de entre tres dimensiones: interfaz, navegabilidad y usabilidad acerca del uso del portafolio electrónico, la que recibió menos puntuación en términos de grado de satisfacción fue la navegabilidad.

Resultados similares frente herramientas idénticas lo que se plantea como un aspecto bastante importante a tener en cuenta u más aun si de ello depende no solo la motivación del alumno sino también su esfuerzo y empeño.

Otros autores como **McCormack** y **Jones** (1998 citado en **Perera y Torres**, 2005) enumeran como inconveniente de la comunicación mediada por ordenador, entre otros, la *tecnología imperfecta* debido a:

"[...] la poca confianza, lentitud y dificultades de su uso"

A partir de ambos gráficos observamos que los estudiantes advierten más ventajas que inconvenientes en el seguimiento del Practicum mediante el e-portafolio lo que desentona drásticamente con los resultados aportados por el cuestionario de opinión de los tutores, donde en una ocasión se manifiesta la poca valoración del papel del seguimiento del Practicum mediante e-portafolio por parte de los estudiantes.

Aspecto que nos da bastante en qué pensar. Tanto en nuestro estudio y en otros como en el de **Cifuentes** (1997) se ha percibido una valoración por parte de los estudiantes con lo que se deduce que quizá se deban tener más en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que son ellos los que en definitiva trabajan cara a cara con esta herramienta.

Segunda pregunta abierta:



Gráfico 29. Tercera parte cuestionario estudiantes. Segunda pregunta abierta

A partir del gráfico observamos que la importancia que las estudiantes otorgan a la herramienta de comentarios se relaciona, en orden descendiente con: las *Mejoras* (36%); la *Comunicación* (29%); la *Autogestión* (21%) y la *Reflexión* (14%); aunque menor puntuada debemos recordar que:

“[...] es importante el análisis y reflexión sobre la tarea educativa y sobre sí mismos”. (**Cifuentes**, 1997).

Tercera pregunta en escala:

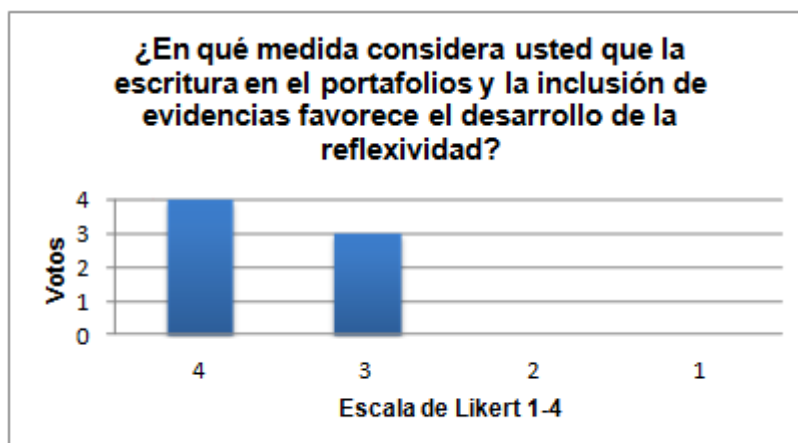


Gráfico 30. Tercera parte cuestionario estudiantes. Tercera pregunta en escala

A partir del gráfico observamos como por mayoría absoluta (7 estudiantes) la escritura en el E-portfolio y la inclusión de evidencias favorece el desarrollo de la reflexividad (4 estudiantes le otorgan la máxima puntuación (4) y 3 estudiantes le otorgan la valoración 3).

Resulta muy interesante entonces trabajan con herramientas que fomenten una de las habilidades que más solicitadas están en el marco educativo actual. El MEC estipula en su **Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado** (1989:106 citado en Peña, 2005):

“El modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias.”

4.CONCLUSIONES

Lo que se inició como un recorrido teórico permitió ir dando forma y consolidar unas bases a la experiencia que se ha estado llevando a cabo durante este curso escolar, alrededor el acompañamiento de los estudiantes de Practicum mediante la herramienta de E-portfolio.

Los focos de interés en los cuales se ha fundamentado esta experiencia son: los comentarios del tutor a sus estudiantes, las propuestas de mejora para las estudiantes y los cuestionarios de opinión para ambos. A partir de la interrelación entre las diferentes investigaciones realizadas en torno a la temática y las opiniones de diversos autores experimentados hemos llegado a una serie de conclusiones que presentaremos agrupadas en apartados: sobre el e-portfolios y las categorías de los comentarios, sobre el seguimiento (cambios en los comentarios del tutor y cambios en los diarios de las estudiantes) y sobre la opinión de tutores y estudiantes:

Sobre el e-portfolios y las categorías de los comentarios

1. El recurso **e-portfolios y la herramienta de comentarios** han demostrado, tanto en resultados como en opiniones (de tutores y estudiantes), ser **eficientes** como estrategia de seguimiento y acompañamiento. Es decir, que mediante su correcto y buen uso podemos realizar una supervisión de calidad sobre los estudiantes en período de prácticas.
2. El tutor estudiado realiza sus intervenciones mediante la herramienta de comentarios en 4 grandes temáticas, que son útiles para estudiar sus intervenciones como *feedbacks* a las producciones de las estudiantes en el portafolio. Confirmamos la utilidad de la propuesta de **Cebrián (2010)** para acercarnos al estudio de estas intervenciones, consistente en la clasificación en: **Reflexión, Socialización, Asesoramiento y Motivación**.

Sobre el seguimiento

3. El **seguimiento, acompañamiento y tutoría presencial** en los procesos formativos en alternancia parecen ser también importantes como demuestran los resultados después de algunos encuentros específicos, para introducir mejoras en el portafolio tanto en aspectos más formales como de contenido, como se ha constatado en los portafolios después de la reunión. A partir de este seguimiento y encuentro también se manifestaron cambios en referencia a los comentarios del tutor.

3.1. Cambios en los comentarios del tutor

- 3.1.1.** Se aprecia un aumento de **33 comentarios** de la primera a la segunda fase.
- 3.1.2.** Se evidencia un **aumento los comentarios de reflexión** en preguntas 10 puntos y en competencias una **reducción** de 7 puntos. Constatamos por tanto que a nivel general se ha producido un aumento en los comentarios pertenecientes a esta categoría.
- 3.1.3.** Se aprecia un ligero **aumento en comentarios sobre socialización** de 2 puntos con la tutora mientras que en experiencias relacionadas con la intervención en el aula se produjo una **disminución de 8 puntos**. Por lo que se evidencia un descenso general de comentarios en esta categoría.
- 3.1.4.** Se percibe también un **aumento de los comentarios de asesoramiento** referentes a situaciones del aula en 2 puntos (manteniendo el uso de explicaciones y aumentando la teoría y los autores) seguramente frente a la falta de relación teórico práctica en las evidencias de las estudiantes; mientras que **disminuyó los comentarios en relación a la estructura de los trabajos** debido seguramente a una mejora sustancial en las presentaciones.
- 3.1.5.** Finalmente, el tutor **disminuyó en 20 puntos los comentarios destinados a motivación** aunque se siguen apreciando valores notables en la segunda fase.

A partir de estas conclusiones merece la pena reflexionar sobre el papel que debe tener tutor en cuanto a la adaptación y modificación de sus estrategias de intervención a fin de conseguir mejores resultados en la producción y evolución de sus estudiantes ya que no es un tema fácil de abordar:

"[...] es muy difícil para un profesor completar los temas del portafolio sin realizar un análisis y evaluación profunda de su propia enseñanza". (Ingvarson, 1998:23 citado en Mellado, 2010)

Y para ello se requiere trabajo, continuidad, esfuerzo y ante todo, investigación:

"[...] tanto profesores de Universidad como los tutores de prácticas tienen que asumir que el profesor no es un mero técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados. La intervención de un profesor debe ser un continuo proceso de investigación". (Cifuentes, 1997).

3.2. Cambios en los diarios de las estudiantes

Recordemos que la propuestas para las estudiantes giraban en torno a dos bloques; el primero compuesto por la cantidad de temáticas, las citas teóricas y la reflexividad mientras que el segundo bloque trataba aspectos más específicos de los trabajos como los encabezamientos, las introducciones, el formato de documentos, los anexos y el tipo de evidencias.

3.2.1. A nivel general, aunque en los distintos portafolios se presentan temáticas comunes, el contenido elaborado por los estudiantes muestra distintos tratamientos, aproximaciones y expresiones distintas. En general, el diario inventario-descriptivo - *"escribir para mostrar evidencias"* (Leclercq, 2007:103) - se transforma en un diario comprensivo con una escritura explicativa que busca demostrar una cierta comprensión de la experiencia vivida. Se trata, por lo tanto, de *"escribir para comprender"* (Ibidem: 103) recurriendo a marcos teóricos, también por la demanda de los tutores de la facultad. Estas mejoras también han sido constatadas en otros estudios (Coiduras et al., 2012; Lacourse y Oubenaïssa-Giardina, 2009) en los que se ha resaltado la necesidad de estimular los procesos de integración de aprendizajes en los distintos contextos formativos.

Primer bloque (estudiantes)

3.2.2. Se hace evidente que las estudiantes tuvieron en cuenta la propuesta acerca de **reducir la cantidad de temáticas tratadas** ya que en general se vieron reducidas en más de **1 temática** de media a fin de poder realizar mayores profundizaciones en menos temas.

3.2.3. Del mismo modo, tuvieron también en cuenta la propuesta de **aumentar la cantidad de referencias teóricas y de autores** puesto que se aumentó una media de **1'3 temáticas** más de media. Dando respuesta así a las múltiples demandas acerca de que:

“[...] la teoría y la práctica en los programas de formación deben asumir mayor relevancia, constituyéndose en el núcleo de los mismos.”

(Cifuentes, 1997)

3.2.4. Se aprecia también que, en referencia a la propuesta de **aumentar la reflexividad** en sus redacciones, ésta se aumentó en **1'1 puntos** teniendo en cuenta una escala de valores (1-3). A partir de esto, constatamos una valoración positiva de los resultados debido a la actual preocupación acerca de la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes como por ejemplo es la reflexividad, entre otras:

“[...] es importante el análisis y reflexión sobre la tarea educativa y sobre sí mismos” (Cifuentes, 1997)

Segundo bloque (1ª- 4ª premisa estudiantes)

A continuación se exponen las conclusiones a las que se llegaron a partir de las 4 primeras premisas expuestas en el **segundo bloque** de forma que la mayoría de las estudiantes:

3.2.5. **Mantuvo o incluyó encabezados en los documentos con fecha y nombre** a partir de la segunda fase haciendo evidente un cambio sustancial de acuerdo a las premisas propuestas.

3.2.6. Contrariamente **no introdujeron cambios de acuerdo a la premisa de introducir título y fecha en los diarios**. Es decir, la minoría (3) que lo hacía lo mantuvo pero la mayoría (4) que no lo hacía no realizó cambios. Esto es lo que autores como **Appelton** (2000, citado en **Rodríguez**, 2009) conocen como *antipatrón* que consiste en:

“[...] un mal patrón que refleja malos usos o actuaciones (...). Un antipatrón no ofrece una solución efectiva al problema planteado. Su estudio es de utilidad, pues permite prevenir errores. Es importante conocer esas malas respuestas frecuentes, con el fin de poder prevenirlas y no cometerlas.”

3.2.7. **Mantuvo o inició la presentación de documentos en formato no editable** de acuerdo a la premisa haciendo evidente un seguimiento de la premisa estipulada en la reunión.

- 3.2.8. **Mantuvo la introducción de títulos y presentación en los anexos** permitiendo así una mayor organización y gestión de la información.

Segundo bloque (5º premisa estudiantes)

Seguidamente presentamos las conclusiones a las que se ha llegado mediante los resultados de la **quinta premisa** del bloque dos, acerca de la solicitud de evidencias multilenguaje

- 3.2.9. La **tipología de evidencias** utilizados por las estudiantes **aumentó** en un formato, de modo que en la primera fase usaban el soporte de imagen, vídeo y presentación y en la segunda fase los tres anteriores más el formato de audio a pesar que a nivel general disminuyó la cantidad de evidencias en los 3 soportes iniciales. A partir de lo que se hace evidente un uso de evidencias multialfabéticas. Lo que va muy atado a las ideas de **Coiduras, Carrera y Jové** (2012) acerca del *multialfabetismo* y su actual papel en la educación:

“La incorporación en el ePortfolio de los diferentes lenguajes en la representación del conocimiento y el aprendizaje es una realidad emergente que pone a los estudiantes, eruditos y profesores en las nuevas oportunidades asociadas a las nuevas oportunidades (...). En la educación superior, incluir una enseñanza de la alfabetización en varios cursos de formación es un requisito de una realidad sociológica y cultural en el que la tecnología aún está presente.

- 3.2.10. Se constata entonces a nivel general, una **valoración positiva** sobre los cambios realizados por las estudiantes en sus diarios mediante el seguimiento de las premisas previamente planteadas.

Sobre la opinión de tutores y estudiantes

Por otra parte, los resultados obtenidos y posteriormente comparados en los cuestionarios de tutores y estudiantes nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

4. Opiniones comunes:

- 4.1. Existe una importante similitud entre la percepción que tanto tutores como estudiantes tienen acerca del desarrollo de las competencias, ya que ambos

actores manifiestan que las competencias de **Relación de marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas, de Gestión de la información y de Expresión y comunicación** son las que más se fomentan mediante el uso del E-portfolio y los comentarios del tutor.

En estudios anteriores, los estudiantes enfatizan la importancia de la retroalimentación de los tutores. Esto les permite progresar en el análisis, estructurar su discurso escrito, argumentar y utilizar distintas fuentes (**Coiduras, Carrera y Jové**, 2012). Las aplicaciones para la comunicación y la interacción (herramienta comentarios) están en el origen de la potencialidad constructivista del e-portfolio como mediador en el aprendizaje. Desde esta perspectiva las contribuciones de los tutores son importantes en tanto que suministra andamiajes en la elaboración de una teoría explicativa personal, a partir de la reflexión sobre la acción. Los estudiantes esperan el apoyo de los tutores, ya que tienen la necesidad de conocer por otros la calidad de sus producciones, así como de ideas nuevas que les permita mejorar sus explicaciones y reflexiones.

4.2. De un modo menos similar aunque notable se observa que ambos actores coinciden en indicar que **la competencia de Relación de marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas se desarrolla mediante el Practicum en general.**

4.3. Coinciden también en la enumeración de algunas de las **ventajas** que opinan que ofrece el seguimiento del **Practicum mediante el recurso del E-portfolio** ya que ambos actores respaldan: su **modalidad online**, la **amplia y frecuente comunicación** que permite así como la mejora en **gestión de documentos** debido a su modalidad virtual de contenido. En la misma línea, **Bonilla et al.** (2000 citado en **Mellado**, 2010) argumentan que:

“[...] el uso de la tecnología facilitará los procesos que ocurren en un portafolio electrónico haciéndolos más sistemáticos, perdurables y prácticos.”

4.4. Del mismo modo, coinciden en el **inconveniente** que comporta **expresarse por escrito**. Idea popularmente compartida por diversos autores de los que destacamos a **Collins y Berge** (1996 citado en **Perera y Torres**, 2005) quienes señalan que uno de los inconvenientes del diálogo online se debe a que está basado en el texto, lo que supone una ausencia de expresiones en el

contexto social. Des de la misma perspectiva, **Rossmann** (1999 citado en **Perera y Torres**, 2005) afirma que:

“[...] la comunicación online está limitada a la palabra escrita perdiendo la vivacidad y los matices de la comunicación presencial”

De ahí la importancia de establecer una formación y práctica continuada así como de investigaciones que permitan mejorar estos aspectos. Hasta el momento, numerosos estudios y análisis de la comunicación online han mostrado que la comunicación mediada por ordenador incorpora tanto aspectos de la comunicación escrita como hablada (**Santoro**, 1995 citado en **Perera y Torres**, 2005) gracias a las múltiples herramientas como texto, audio y vídeo. La idea es explotarlas y tal y como comentaba uno de los tutores en la 3 pregunta abierta de opinión del cuestionario:

“[...] puede ser que algún día dejemos nuestros mensajes en video” [Comentario 2 del tutor – 3ª pregunta de opinión]

- 4.5. A nivel de la **importancia** que le otorgan a la **herramienta de comentarios** ambos coinciden en la posibilidad de **reflexión**, de **interacción y comunicación** y de poder **mejorar** mediante las ayudas ofrecidas.
- 4.6. A nivel general, concluimos que las ideas que más se repiten tanto en los cuestionarios de los tutores y de las estudiantes **coinciden**, de modo que: en el **cuestionario de los tutores** (en las preguntas abiertas y la de las 3 competencias) son, en orden descendiente: la **Interacción y Comunicación** (13 apariciones); **Relación teoría-práctica** (7 apariciones) y **Gestión y autogestión de la información** (consideradas juntas debido a su similitud en las opiniones: 5 apariciones). Igualmente, en los **cuestionarios de las estudiantes** (preguntas abiertas y la de las 3 competencias) son también, en orden descendiente: **Gestión y autogestión de la información** (14 apariciones); **Relación teoría-práctica** (13 apariciones) y **Interacción y Comunicación** (10 apariciones). Aunque en diferentes grados de apariciones se constata que tanto los tutores como los alumnos que han participado de esta experiencia tienen unas ideas comunes bastante claras sobre la importancia y los beneficios de este tipo de formación.

- 4.7. Los **tutores** consideran que el **feedback sobre las evidencias**, la **triple interacción**, y el **seguimiento personal y continuo** juegan un **papel importante en el seguimiento de las Prácticas a partir del E-portfolio**. Lo que nos recuerda al *modelo comunicacional* aportado por **Cebrián** (2009), que concretamente a la línea que se establece entre los tutores, estudiantes y supervisores.
- 4.8. Las **estudiantes** otorgan un **alto grado de importancia** (entre 3-4 en escala de Lickert) **a los comentarios del tutor y a la inclusión de evidencias en cuanto al favorecimiento de la reflexividad**. Muy acorde con esta idea, **Barberà, Bautista, Espasa y Guasch** (2006, citado en **Mellado**, 2010) señalan que:

“[...] el proceso de selección y representación reflexiva de las evidencias sigue un camino complejo, en el que el docente constantemente puede asistir al estudiante”.

En la misma línea, **Careaga** (2007 citado en **Mellado**, 2010) expone que:

“[...] resulta indudable que el portafolio es un espacio dedicado a la escritura de prácticas pedagógicas con su correspondiente reflexión sobre la misma, posibilita una mejor enseñanza y, por ende, redundando en mejores logros de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los portafolio docentes constituyen un medio eficaz para reflexionar sobre la práctica pedagógica.”

5.BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Amobi, F.A. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quarterly*. Recuperado el 23 de junio de 2011 de:
http://www.teqjournal.org/TEQ%20Website/Back%20Issues/Volume%2032/Vol%2032%20PDFS/32_1/amobi-32_1.pdf
- Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Documento de trabajo: S2001/03*. Centro de estudios andaluces. Recuperado el 1 de junio de 2012 de:
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ANECA. (2004). *Libro blanco: título de grado en pedagogía y educación social*. Vol. I. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de:
http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- (2007). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Factores de facilitación y obstaculización. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de:
www.aneca.es/content/download/10357/.../file/publi_procesosil.pdf
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barberá, E., Bautista, G., Espada, A. y Guasch, A. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. RUSC: Revista de universidad y sociedad del conocimiento. Vol.3 – Nº2 / Octubre de 2006. Recuperado el 21 de octubre de 2011 de:
http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_quasch.pdf
- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barberà, E. y de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Belohlavek, P (2006). *Construcción de capital humano: un abordaje unicista*. Buenos Aires: Blue Eagle Group.
- Benito, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Burguera, J.L. y Arias, J.M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del practicum. *REDU: Revista de Docencia Universitaria* Vol. 9 (3). Octubre-Diciembre 2011. Recuperado el 20 de abril de 2012 de:
<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/239/pdf>
- Cano, ME. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado el 25 de octubre de 2011 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castelló, M. y Monereo, C. (2000). *L'avaluació per carpetes en el pràcticum de psicopedagogia*. Barcelona: Col·lecció Materials.
- Castillo, S. y Bolívar, A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, P., Agüero, C. (et al.) (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista mexicana de investigación educativa* 01/2012; XVII. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de:
http://www.researchgate.net/publication/215713095_Disposicin_a_la_reflexin_c_lectiva_sistemtica_en_docentes_de_un_centro_educativo_de_Chile
- Cebrián, M. (2010). Supervisión con e-portfolio y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum: estudio de caso. *Revista de Educación*, 354. Enero – Abril 2011. P. 183-208. Recuperado el 7 de octubre de 2011 de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_08.pdf
- Cebrián, M. (2011) Evaluación formativa del Practicum con ePortafolios y eRúbricas. *Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas*. 27-29 Junio. Poio (Pontevedra). Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 5 de junio de 2012 de:
http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf
- Cebrián, M, et al. (2009). La supervisión del Practicum con e-portafolio: estudio y análisis de los diarios. *Congreso Internacional: El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. pp. 391-396. Recuperado el 8 de octubre de 2011 de:
<http://practicum.uma.es/wp-content/uploads/2011/06/ComProDiarios.pdf>
- Cebrián, M y Monedero, J.J. (2009). *El e-portafolio y la e-rubrica en la supervisión del practicum*. Congreso Internacional: El Practicum más allá del empleo:

- Formación vs. Training (pp. 381-390). Recuperado el 8 de octubre de 2011 de:
<http://practicum.uma.es/wp-content/uploads/2011/09/ComMoneCebri.pdf>
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el practicum: revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 127-154. Recuperado el 27 de abril de 2012 de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_06.pdf
- Cifuentes, M.A. (1997). Una reflexión sobre las prácticas. Universidad de Burgos. *Rev. Interuniv. Form. Prof.*, 30. 161-175. Recuperado el 30 de marzo de 2012 de:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=117961
- Coiduras, J., Gervais, C. y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones. *Educación*, Nº44 – pp. 11-29. Recuperado el 6 de junio de 2012 de:
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn44p11.pdf>
- Coiduras, J. Carrera, X. y Jové, C. (2012). L'eportfolio comme espace d'accompagnement et d'intégration des apprentissages dans des processus de formation en alternance. En, *Revue Transformation* [En Prensa]
- Domingo, A. (2011). *El profesional reflexivo* (D.A.Schön). Recuperado el 30 de marzo de 2012 de:
http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V. 9, Nº1, p. 11-43.
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Documentación básica*. Recuperado el 21 de octubre de 2011 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Fimia, Y., Moreno, I., Libotton, A. y Questier, F. (2012). Mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje mediante el portafolio digital. *Conference proceedings of EduQ2010. Third Latinamerican Virtual Congress on Distance Education Quality (2010)*. Recuperado el 21 de abril de 2012 de:
<http://www.virtualeduca.info/ponencias2012/219/CalidadEvaluacionpdf>

- Flores, P. (2004). *Formación inicial de profesores de matemáticas como profesionales reflexivos*. Universidad de Granada. Recuperado el 24 de junio de 2011 de:
<http://www.ugr.es/~pflores/textos/aRTICULOS/Investigacion/UNO98.pdf>
- Galera, F. (1998). El Prácticum de magisterio (educación primaria): presente y futuro. *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum. Symposium Internacional sobre el Practicum*. Poio 1998 – Innovación en el Practicum. Recuperado el 18 de abril de 2012 de:
http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf1998/galera0.pdf
- Gallego, D., Cacheiro, ML, Martín, AM. (2011). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Número 30 / Noviembre 2009. Recuperado el 25 de junio de 2011 de:
http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/EduTec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf
- Gallego, M.J., Gámiz, V., Pérez, M.P. y Romero, M.A. (2009). Desarrollo de competencias en el Prácticum con materiales y actividades online. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*. Nº34 pp. 135-150. Recuperado el 12 de junio de 2012 de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/10.pdf>
- Gallego, M.J., Gómez, V.M. y Romero, M.A. (2009). Perfil de entrada de los estudiantes universitarios ante las plataformas de apoyo a la práctica basadas en Internet. *REIFOP*, 12 (3). 153-164. Recuperado el 30 de junio de 2012 de:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437736.pdf
- García, E., Lemos, S., Echeburúa, E. (et al.). (1999). Tres modelos de Practicum en las Universidades españolas: psicología en Oviedo, Psicología clínica en el País Vasco y Psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema* Vol. 11 nº 2, pp. 261-278. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de:
<http://www.psicothema.com/pdf/205.pdf>
- García, FJ.; Fortea, M.A. *Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I*. Mayo 2006. Versión 1. Recuperado el 26 de octubre de 2011 de:
<http://www.recursoseeees.uji.es/fichas/fm2.pdf>
- Gómez, B. (2011) *Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes*. Madrid: Visión Libro.
- Jafari, A y Kaufman, C (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. Melbourne: Idea Group Reference.

- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. Recuperado el 30 de marzo de 2012 de: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0203-200151/korthagen%20-%20developing%20fundamental%20principles.pdf>
- Lacourse, F., Oubenaïssa-Giardina, L. (2009) L'ePortfolio de compétences professionnelles : De la reprise réflexive à l'évaluation. *Perspectives de recherche en évolution.*, nº22, p. 55-69.
- Latorre, M.J. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesionales ? REP : *Revista Española de Pedagogía*. Nº232. Recuperado el 11 de junio de 2012 de : <http://revistadepedagogia.org/2007060266/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/la-formacion-practica-en-las-titulaciones-de-maestro.-%C2%BFque-piensan-los-futuros-profesores.html>
- Leclercq, G. (2007). Alternance et écriture. *Education permanente*, nº173, pp. 95-108.
- Lyons, N. (1998). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Nueva York: Amorrortu.
- Márquez, A.C. (2009). *Tesis doctoral: La formación inicial para el nuevo perfil docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Universidad de Málaga. Recuperado el 28 de octubre de 2011 de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2652/17676356.pdf?sequence=1>
- Martínez, E. y Raposo, M. (2010). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 155-181. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf
- Mellado, M.E. (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 1, 2010, pp. 132 Universidad Autónoma de Baja California México. Recuperado el 10 de junio de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15513269007.pdf>

- Ministerio de educación y cultura (MEC). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento marco. Febrero 2003. Recuperado el 23 de octubre de 2011 de: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Molina, E. (Dir.) y miembros. (2004). La mejora del Practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2). Recuperado el 31 de mayo de 2012 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART4.pdf>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *INIE: actualidades investigativas en educación*. Recuperado el 18 de octubre de 2011 de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf
- Morales, S. (2010). El Practicum en Educación Social: El portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, nº 20. pp. 33-58. Recuperado el 1 de junio de 2012 de: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/2.pdf>
- Neimeyer, G. (1996). *Evaluación constructivista*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Olivé, M.C. Implementación del portafolio del estudiante en la asignatura "fonaments d'infermeria" como instrumento para el aprendizaje reflexivo y crítico. *Educare* 21. 2004; 13. Recuperado el 26 de octubre de 2011 de: <http://www.ub.edu/giotei/publicacions/ensenando4.pdf>
- Padilla, S. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. Apertura: *Revista de Innovación Educativa*. Año 6 – Nº 5. Nueva época. Noviembre 2006. Recuperado el 24 de abril de 2012 de: http://udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/ambientes_aprendizaje_constructivista.pdf
- Palomares, A. (2007). El portafolios como metodología activa en el diseño y desarrollo del Practicum. En *IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. El Practicum más allá del empleo*. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 27 de octubre de 2011 de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/ascension%20palomares.pdf

- (2007). Una metodología activa para el Prácticum: El Portafolios. Comunicación presentada en el *V Encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente*. Ciudad Real, 2007. Recuperado el 28 de octubre de 2011 de:
http://www.uclm.edu/organos/vic_docencia/uie/intercampus/intercampusIII/paginas/TRABAJOS/SIMPOSIO7_4.PDF
- Pastor, G. (2011). Evaluación del contrato de aprendizaje. *Investigaciones de Economía de la Educación* Nº5. nº5. pp. 415-130. Recuperado el 28 de junio de 2011 de: <http://www.pagina-aede.org/zaragoza/05-20.pdf>
- Paulson, F., Paulson, P., and Meyer, C (1991). *What makes a Portfolio a Portoflio?* Educational Leadership Magazine, Vol. 48, No. 5 pp.60-63. Recuperado el 28 de de junio de 2011 de:
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf
- Peña, M.A. (2005). Las tecnologías al servicio de la actividad supervisora en la adquisición del conocimiento práctico personal de los futuros docentes. *Tesis doctoral*. Recuperado el 11 de junio de 2012 de:
<http://hera.ugr.es/tesisugr/15518218.pdf>
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Madrid: Visión Libros.
- Perera, V.H. y Torres, J.J. (2005). Una aproximación al estado actual de las investigaciones sobre la comunicación mediada por ordenador en el ámbito educativo. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. 7-27 de febrero de 2005. Recuperado el 13 de junio de 2012 de:
<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/hugo/11.pdf>
- Pérez, A.I. (2011). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y práctica de formación en la educación secundaria*: Volumen IV. Barcelona: Graó.
- Pérez, M.H y Burguera, J. (2011). La evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. V.9. Mayo-Septiembre 2011. Pp. 71-96. Recuperado el 3 de junio de 2012 de: redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/238/204
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado el 8 de junio de 2012 de:
<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

- Prendes, M.P. y Sánchez, M.M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-bit: Revista de Medios y Educación*. Sevilla. Marzo Nº 032, p.21-34. Recuperado el 28 de junio de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36803202.pdf>
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acompañamiento al estudiantes. *Portularia: Revista de Trabajo Social*. V.4. Pp. 455-462. Recuperado el 9 de junio de 2012 de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2002353
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and understanding in young children*. New York: Routledge.
- Rodríguez, J.M. (2009). Patrones pedagógicos en educación virtual. *RED: Revista de Educación a Distancia*, NºX. pp. 1-16. Recuperado el 15 e junio de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54712082004>
- Ruiz, C. (2001). Evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. *Tesis UAB*. Cap. 6 pp. 244-269. Recuperado el 11 de junio de 2012 de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5003/crb06de12.pdf?sequence=6>
- Ruiz, L. (2002). Evaluación: tipos de evaluación. *Revista de Posgrado de la XIa Cátedra de Medicina*, Nº 118 - Agosto 2002. Recuperado el 22 de octubre de 2011 de: <http://med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html>
- Sarmiento, J.A., Cid, A. y Pérez, A. (2011). Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Practicum del Máster de Secundaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado 30 de mayo de 2012 de: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol9_n2_completo.pdf
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2011). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Revista Educación XXI – UNED*. 15.2, 2012, pp. 17-40. Recuperado el 10 de junio de 2012 de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/15-02-01.pdf>
- Tello, I. (2009). *Formación a través de Internet: evaluación de la calidad*. Barcelona: UOC.

Von Kinsky, B.R. and Oliver, B. (2012). The iPortfolio: Measuring uptake and effective use of an institutional electronic portfolio in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (1), 67-90. Recuperado el 3 de junio de 2012 de:

<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/vonkinsky.html>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M.A. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril 2011. Pp. 21-43. Recuperado el 23 de marzo de 2012 de:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113011632.pdf>

6. ANEXO

6.1 ANEXO 1: Compromiso de buen uso del contenido

Compromís de bon us del continguts del e-portafoli (professor) / Autorització per l'ús del contingut (estudiant)

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei 5/1982, de 5 de maig, sobre el dret de l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, l'estudiant de màster **Debora Carrasquer**, sota la responsabilitat del professor **Jordi L. Coiduras** del Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida: demana el consentiment de l'estudiant del Grau de Magisteri d'Educació Infantil per fer un estudi del contingut del seu e-portfoli respectant la confidencialitat de l'autoria, les dades personals i del centre.

Compromís del professor d'un ús ètic i responsable de les imatges, informació i documents del e-portfoli.

El professor del Grau de Magisteri d'E. Infantil **Jordi L. Coiduras Rodríguez** del Dep. de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida, amb DNI 40868444, sol·licita l'autorització per estudiar i analitzar el contingut del e-portfoli.

Autorització de l'estudiant per l'ús del contingut del e-portfoli.

L'estudiant _____ autoritza l'ús d'aquest contingut per a un projecte d'investigació

Autorització del tutor del centre per l'ús del contingut del e-portfoli de l'estudiant.

La mestra _____ autoritza l'ús d'aquest contingut per a un projecte d'investigació

Lloc i data

Lleida, 5 d'octubre de 2011

Signatura

Lloc i data

Lleida, 5 d'octubre de 2011

Signatura

Lloc i data

Lleida, 5 d'octubre de 2011

Signatura